

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

AVALIAÇÃO FORMATIVA E EXAMES NACIONAIS:

**Análise de práticas de ensino e avaliação de uma
professora da disciplina de História**

Mariana de Jesus Serrano Lagarto

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em
Avaliação em Educação**

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

AVALIAÇÃO FORMATIVA E EXAMES NACIONAIS:

Análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História

Mariana de Jesus Serrano Lagarto

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Área de especialização em
Avaliação em Educação**

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Domingos Fernandes

2009

À minha filha

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Domingos Fernandes, pelo interesse que desde a primeira hora manifestou no tema que me propus tratar, pela sua disponibilidade em me apoiar em todas as tarefas necessárias para levar a bom porto esta investigação e pela confiança depositada no trabalho desenvolvido;

A todos os alunos que se cruzaram comigo ao longo de 27 anos de serviço e que contribuíram decisivamente para eu ser a professora que sou...

...e, em especial, aos “meus meninos e meninas” que aceitaram colaborar neste estudo, concordando na abertura da nossa sala de aula ao exterior e àqueles que se disponibilizaram para fornecer informações indispensáveis à fundamentação deste estudo;

À minha amiga Helena, sempre ocupada em inúmeros projectos, mas que ainda assim disponibilizou algum do seu tempo para me apoiar, de forma imprescindível, e com quem discuti durante longas, mas profícuas, horas o estado actual do ensino da História;

Às minhas colegas de grupo, companheiras de Escola de longa data, que acederam, numa época em que o quotidiano escolar fervilha de mudanças e nos exige longas horas de permanência na Escola, a assistir a algumas aulas e a realizar relatórios, contribuindo para a validação deste estudo;

Ao Conselho Executivo por me ter disponibilizado os materiais necessários à caracterização da Escola;

A todos que me ajudaram e incentivaram nesta gigantesca tarefa (se tivermos em atenção o horário, burocrático, pesadíssimo, que temos na Escola, mais as inumeráveis horas que temos de despendar em casa, se quisermos, efectivamente, acompanhar os nossos alunos) expresso o meu mais sincero obrigado.

"Marco Polo descrevia uma ponte, pedra a pedra.

— *Mas qual é a pedra que sustém a ponte?* — pergunta Kublai Kan.

— *A ponte não é sustida por esta ou por aquela pedra* — responde Marco Polo — *mas sim pela linha do arco que elas formam.*

Kublai Kan permanece silencioso, reflectindo.

Depois acrescenta: — *Porque me falas de pedras? É só o arco que me importa...*

Marco Polo responde: — *Sem pedras não há arco.*"

Italo Calvino — *As Cidades Invisíveis*

RESUMO

Foi objecto desta investigação compreender como a prática da avaliação formativa e como o tempo despendido em tarefas de aprendizagem, numa turma de História A de 12º ano, se reflectiu nos resultados dos exames nacionais dos alunos seleccionados para o estudo.

Tendo sido a sala de aula da investigadora, enquanto professora, o local privilegiado de recolha de dados, convidaram-se três professoras, que assistirem às aulas e produziram um relatório individual sobre o desenrolar das experiências de aprendizagem e sobre o tipo de avaliação utilizada nas aulas. Estes relatórios contribuíram para enriquecer a descrição do ambiente de ensino/aprendizagem.

A recolha de dados incidiu ainda sobre entrevistas aos alunos e sobre elementos de avaliação produzidos por estes (incluindo as provas de exame), que constituíram informações vitais para a percepção do desempenho de cada aluno ao longo do ano e no exame. O período do estudo foi recuado ao 10º ano (altura em que os alunos tendiam a não aceitar pacificamente a realização contínua de tarefas em aula) para se perceber como o sistema de classificação utilizado, propiciou a mudança dos hábitos de trabalho por traduzir o processo de avaliação formativa.

Os resultados do estudo evidenciaram que o tempo despendido na exploração de fontes, a diversificação de estratégias, o feedback constante e a prática de auto-avaliação permitiram que, até os alunos mais fracos (apesar das dificuldades), fossem desenvolvendo práticas autónomas de pensamento histórico. Estes construíam um discurso próprio, mobilizando de forma consistente conteúdos e argumentos para justificar a análise das fontes e validar a sua resposta, que não estava subordinada à lógica de resposta-padrão. No entanto, esta forma de trabalho esbarrou, de alguma forma, com a ambiguidade de duas das questões de exame, com o carácter restritivo dos critérios de correcção do exame e com a subjectividade dos professores correctores, que influenciaram os resultados obtidos por alguns destes alunos.

Palavras-chave: avaliação formativa; *feedback*; competências; pensamento histórico; exames

ABSTRACT

The purpose of this research was to understand how the practise of formative assessment and the time spent on learning tasks in a classroom of 12 th grade History A was reflected in national exams' results.

The chosen local for the necessary assembling data was the investigator's/teacher classroom. Three other teachers were invited to observe the lessons and produced reports about the practice and assessment of learning experiences in the classroom. These reports were an important contribution to enrich learning environment description.

For understanding each student' perception of their own performance during the learning process and in the exam, students were interviewed and it was also important to gather some of their learning productions and their examination proofs. In order to understand how formative assessment was reflected in the classification system and how it contributed to change the students' routines it was necessary to study their behaviour in 10 th grade, when they didn't accept peacefully the "time on task" method.

The evidences produced by this investigation shown that the "time on task" method used with source analysis, strategies diversification, constant *feedback* and self-evaluation allowed even the weakest students to develop their autonomy in the learning process and historical thinking. They learnt how to build their own speech, using contents and arguments to justify their own source analysis and to validate their answers.

To end this abstract the investigator should point out that the ambiguity of two exam questions, the restrictive official correction and the subjectivity of the correctors influenced the results obtained by some these in the national exam.

Keywords: formative assessment: *feedback*; competences; historical thinking; exams

ÍNDICE GERAL

	Página
Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VII
Índice geral	VIII
Índice de figuras	IX
Índice de quadros	IX
Anexos	X
Capítulo 1 – Introdução	1
1. Contexto geral do problema	1
2. Organização da dissertação	7
Capítulo 2 – Enquadramento teórico e conceptual	9
I - Avaliação das aprendizagens	9
1. Avaliação e currículo	9
2. Avaliação formativa	28
3. Exames e avaliação sumativa	35
4. Tensão entre avaliação formativa e avaliação sumativa	39
II – Ensinar e aprender História	44
1. A natureza da disciplina de História	44
2. O raciocínio histórico dos jovens	52
3. Práticas pedagógicas	54
Capítulo 3 – Metodologia da investigação	58
1. Natureza da investigação	58
2. O contexto e os participantes	60
3. A recolha de dados	65
4. Tratamento e análise de dados	70
Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados	72
1. O ambiente de ensino/aprendizagem/avaliação	72
1.1. A organização das aulas – a planificação	72
1.2. Na sala de aula	80
1.2.1. As tarefas de aprendizagem	80
1.2.2. Os intervenientes no acto educativo	85
1.2.3. A avaliação	96
2. As estratégias de aprendizagem dos alunos e o seu desempenho durante o ano lectivo e nos exames	106
2.1. As estratégias de aprendizagem/resolução	106
2.2. As estratégias de aprendizagem/estudo	110
2.3. Comparação do desempenho dos alunos durante o ano lectivo e nos exames	114
Capítulo V - Conclusões e reflexões	127
Referências	132

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura A – Cruzamento entre as dimensões de investigação e os dados recolhidos	70
Figura B – Aspectos considerados na planificação das aulas	79
Figura C – Exploração de fontes	82
Figura D – Processo de ensino/aprendizagem	105
Figura E – O exame: um intruso na avaliação formativa?	125

ÍNDICE DE QUADROS

	Página
Quadro A – Finalidades do programa de História A do ensino secundário	45
Quadro B – Objectivos do programa de História A do ensino secundário	47
Quadro C – Competências definidas no programa de História A	48
Quadro D – As médias de História A dos alunos seleccionados	63
Quadro E – Esquema síntese do processo de recolha de dados	65
Quadro F – Observações externas na sequência de aulas	66
Quadro G – Esquema síntese de cruzamento de dados	71
Quadro H – Planificação a médio prazo da subunidade 2.1. do módulo 8	73
Quadro I – 1º projecto de aulas relativo ao imobilismo político em Portugal	74
Quadro J - Critérios de avaliação da disciplina de História A	76
Quadro L – Grelha de registo de observação em aula	77
Quadro M – Tarefas de aprendizagem realizadas em aula	81
Quadro N – Tipos de tarefas de aprendizagem mais referidos e quem os referiu	85
Quadro O – Médias de História A e médias gerais os alunos seleccionados	86
Quadro P – A intervenção oral na turma	88
Quadro Q – Ficha para a discussão da avaliação de final de período	102
Quadro R – Comportamentos e resultados* na tarefa	107
Quadro S – Estratégias de resolução de questões	108
Quadro T – Estratégias de aprendizagem/ tempo de estudo	110
Quadro U – Competências pedidas em cada situação de avaliação	115
Quadro V – Comparação entre desempenho interno e externo	116
Quadro X – Classificações finais da turma em estudo	124

ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

- Anexo A – Programa de História A
- Anexo B – Indicações para as professoras observadoras
- Anexo C – Caracterização da turma (CT)
- Anexo D – Planificação a curto prazo das aulas (da sequência observada)
- Anexo E – Guiões de entrevistas aos alunos
- Anexo F – Guiões e enunciados dos questionários
- Anexo G – Relatório de observação de aulas feito pela investigadora (RI)
- Anexo H – Trabalhos individuais (TPC)
- Anexo I – Trabalhos de grupo feitos em aula (TG)
- Anexo J – Trabalho de pesquisa (TP)
- Anexo K – Resoluções da ficha sumativa (FS)
- Anexo L – Enunciado da ficha sumativa e Critérios de correcção
- Anexo M – Resoluções da tarefa
- Anexo N – Enunciado da tarefa
- Anexo O – Resoluções do exame nacional de História A da 1ª fase (EN)
- Anexo P – Enunciado do exame nacional de História A da 1ª fase
- Anexo Q – Critérios de correcção do exame nacional de História A da 1ª fase
- Anexo R – Relatório de observação das aulas assistidas pela professora Cândida
- Anexo S – Relatório de observação das aulas assistidas pela professora Laura
- Anexo T – Relatório de observação das aulas assistidas pela professora Maria
- Anexo U – Transcrição das entrevistas dos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem – EP
- Anexo V – Transcrição das entrevistas aos alunos sobre a realização das tarefas – ET
- Anexo W – Transcrição das entrevistas aos alunos relativas ao exame – EE
- Anexo X – Digitalização dos questionários
- Anexo Y – Esquema síntese de cruzamento de dados sobre o processo de ensino/aprendizagem
- Anexo Z – Esquema síntese de cruzamento de dados sobre o desempenho dos alunos

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO

O presente não é um passado em potência, ele
é o momento da escolha e da acção.
Simone de Beauvoir

1. O contexto geral do problema

O novo modelo de exame nacional de 12º ano de História A, que entrou em vigor em 2005/2006, suscitou, em 2 anos consecutivos, uma discussão viva entre os professores desta disciplina devido à queda abrupta da média dos resultados obtidos pelos alunos (menos 2,6 valores do que no ano anterior).

Os ânimos dividiram-se entre defensores do anterior modelo muito mais próximo de uma concepção reprodutora dos saberes e os que se predispunham a aceitar o actual modelo que parecia ser mais adequado à avaliação do perfil de competências exigido ao aluno aquando da conclusão do ensino secundário. Este perfil de competências específicas e transversais pressupunha e pressupõe que se desenvolva o raciocínio histórico dos jovens através da resolução, de forma autónoma, de questões baseadas na análise e compreensão das fontes. Para tal, o programa recomenda que os professores adoptem uma metodologia activa em que se privilegie o pensamento crítico e a avaliação formativa.

Por estar a leccionar pela primeira vez (no ano lectivo de 2007/2008) turmas de História A que iam a exame segundo o novo modelo e por parecer a esta investigadora, enquanto professora, que a prática da avaliação formativa era a mais adequada para desenvolver o actual currículo com qualidade, pareceu ser oportuno investigar a natureza das relações entre as práticas de avaliação formativa, as aprendizagens dos alunos e o seu desempenho no exame.

O entusiasmo com que o problema subjacente a esta investigação foi aceite pelo orientador do presente estudo, consciencializou a investigadora para a responsabilidade da sua pretensão, noção que foi reforçada pelas leituras posteriores que confirmaram uma lacuna de estudos nesta área (Fernandes, 2005, 2006b).

A escolha do papel de investigadora. Como esta investigação recaiu sobre a observação da prática lectiva na sala de aula – “inside the black box” segundo a expressão de Black & Wiliam (1998b) – e o desempenho dos alunos da própria investigadora, levantaram-se algumas dúvidas sobre qual o papel a assumir.

Logo nos anos 30, Dewey chamara a atenção para a conveniência dos professores se debruçarem sobre a sua prática e Stenhouse, nos anos 60, propusera a noção de professor-investigador (Alarcão, 2001). Este deveria manter um estado de reflexão permanente sobre o seu desempenho profissional, apoiando-se na epistemologia das práticas e na tensão provocada entre o que planificava, o que ensinava e o que os alunos de facto aprendiam (Stenhouse, 1984). Propiciava-se, assim, uma melhoria significativa do processo de ensino/aprendizagem.

Também Schon (1983) defendia a adopção de uma postura crítica pelo professor sobre os interesses políticos e sociais envolvidos na educação, tornando-se num profissional reflexivo, que recorresse à investigação-acção para interagir com os seus alunos e modificar a sua prática, numa perspectiva sócio-construtivista. Zeichner (1993) acreditava que assim se poderia potenciar uma mudança educacional e criar um novo paradigma de investigação.

A investigação incidente sobre a prática teria, então, potencialidades de desenvolvimento profissional dos professores nela envolvidos activamente, pois possibilitava a realização de pesquisas sobre os problemas emergentes do campo curricular e profissional no sentido de procurar soluções para problemas reais (Ponte, 2002). Podia, ainda, contribuir para a construção de uma cultura dos professores como grupo profissional e para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. Esta atitude de pesquisa, de observação e de investigação tornou-se cada vez mais necessária para a compreensão das mudanças curriculares em decurso nas escolas, segundo Alarcão (2001). No entanto, esta autora chamou a atenção para o facto da noção de professor-investigador não ser pacífica na comunidade científica, por haver quem considerasse que estes professores não estavam preparados cientificamente e não utilizavam por isso, as abordagens, os processos e as técnicas requeridas pela investigação (Alarcão, 2001). Não obstante, esta autora considerava que a perspectiva de saber integrado e holístico sob a qual se foram realizando este tipo de investigações e o facto de ser conduzida num tempo e num contexto, bem conhecido dos professores, facilitava a promoção de inovações de qualidade em educação. Poderia, assim, ser uma mais-valia em relação à investigação académica que, por obedecer a uma metodologia e linguagem mais específicas, por vezes era um pouco redutora da compreensão da complexidade educativa. Também Ponte (2002) defendia que o trabalho do professor-investigador não deveria ser avaliado pelos padrões da investigação

académica, pois o professor deveria orientar-se segundo critérios de qualidade centrados nas finalidades da pesquisa, devendo adoptar uma postura crítica.

Considerando o estado actual da discussão a investigadora optou por usar os critérios consensuais da comunidade científica, seguindo de perto as indicações de Erickson (1985) aos professores que pretendessem assumir a responsabilidade de investigar a sua prática: deviam recorrer à metodologia interpretativa para descrever detalhadamente as rotinas no ensino e para reflectir sobre os seus fins e meios (devendo ainda analisar os artefactos produzidos), com o objectivo de melhorar as suas práticas pedagógicas.

A orientação para o problema. O problema dos resultados dos exames nacionais implicou à partida uma análise do actual currículo de História A para que se pudesse enquadrá-lo devidamente. De facto, este currículo privilegia uma abordagem construtivista do conhecimento histórico e promotora da autonomia, baseando-se em concepções metodológicas centradas na actual investigação, precisando que

só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objecto de apropriação consciente pelos jovens. É assim que nas metodologias que se considera indispensável promover, a análise das fontes tem um papel insubstituível (Ministério da Educação, 2001-2002, p. 5).

É este espírito que o novo modelo de exame reflecte, pois pede-se que o aluno demonstre o domínio de competências, estruturando as suas respostas, obrigatoriamente, a partir da análise da fonte, que deve articular com os seus conhecimentos, demonstrando a compreensão histórica do que se lhe pede:

Todos os itens são concebidos de modo que suscitem a demonstração de competências, em articulação com as fontes. As competências referidas implicam a mobilização de conhecimentos relativos aos conteúdos de aprofundamento e aos conceitos e aprendizagens estruturantes comuns, fixados em um ou mais módulos do ano final dos Programas de História A e B. (Ministério da Educação, Orientações do GAVE para a Prova de Exame Final de âmbito nacional de História A, 2007).

Se a resposta produzida pelo aluno contemplar estas exigências situa-se no Nível 5 de desempenho. Caso o aluno não utilize a fonte, ainda que tenha mobilizado todos os conteúdos relacionados com a questão, situar-se-á apenas no Nível 1, pelo que a simples enunciação de matéria deixa de produzir resultados. Também se situam no Nível 1 os alunos que apenas fizerem uma mera descrição da fonte. Os níveis 2, 3 e 4 correspondem a patamares intercalares

ou intermédios de mobilização do que é pedido no nível superior. A estes níveis correspondem patamares de classificação que têm também em linha de conta as competências demonstradas na comunicação em língua portuguesa.

O desenvolvimento de competências de análise de fontes, de compreensão histórica e de comunicação passou, então, a ser fundamental nas actividades das aulas (Roldão, 2000a) e, na preparação para exame, devendo a avaliação ser entendida como

elemento regulador da aprendizagem. Assim, a planificação das práticas de avaliação não se reveste de um carácter autónomo; ela deve fazer parte do processo de gestão das aprendizagens, contribuindo para o fornecimento de informação relevante na perspectiva do professor e na do aluno. (Ministério da Educação, 2001-2002, p.14).

Este entendimento sobre avaliação inseria-se no espírito da recente reforma do sistema educativo, que enfatizava claramente o papel da avaliação formativa sobre o da avaliação certificativa e selectiva (Decreto-Lei nº6/2001- Ensino Básico; Decreto-Lei n.º 74/2004 - Ensino Secundário). Assim, se atendermos à especificidade do actual programa, as práticas de avaliação formativa, entendidas como componente integrante do processo de ensino/aprendizagem (Black & Wiliam, 1998a; 1998b; Fernandes, 2005), emergem como fundamentais na didáctica da disciplina. Quando se projectam as actividades necessárias à promoção das aprendizagens e ao desenvolvimento das competências exigidas, devem também definir-se as formas de avaliação e de *feedback* a utilizar. Desta forma se coloca a avaliação ao serviço dos alunos (Perrenoud, 1999), permitindo que regulem o ritmo da sua aprendizagem e melhorem o seu desempenho, a nível interno, e, a longo prazo, nos exames (Fernandes, 2005, 2006c). Como afirmam Black & Wiliam (1998) citados por Fernandes (2006b, p. 291), “os alunos que frequentam aulas em que a avaliação formativa é predominante têm melhores resultados em provas de avaliação externa (e.g. exames) do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação que predomina é de natureza sumativa”.

Apesar da legislação traduzir as tendências mais actuais da investigação em educação e de se afirmar nas escolas que a avaliação formativa predomina, continua a verificar-se uma distância significativa entre a intencionalidade teórica das reformas e as disposições actantes de grande parte dos professores (Dinis, 1999; Roldão, 2000a). Mantêm-se velhos hábitos e uma certa atitude de resistência à inovação (Henriques, 2007), que se vai perpetuando, segundo Caria, através de uma rede de solidariedades interpessoais (Fernandes, 2006b). Esta situação foi reforçada pelo facto de a maioria destas reformas não assentar num plano de formação garantido

pelos responsáveis, na área, que deveriam organizar “equipas de formadores ligados ao currículo, à avaliação e às didácticas das disciplinas” (Fernandes, 2005, p. 137).

A reduzida oferta formativa que acompanhou o lançamento dos novos programas (Mattoso, 1999), poderia ajudar a explicar a média de 8,1 valores nos exames nacionais de História A do Ensino Secundário no ano lectivo de 2005/2006, em que a disciplina obteve a quarta pior média, ficando à frente das Matemáticas B (6,2) e A (7,3) e da Físico-Química A (7,4).

Rapidamente este assunto se converteu em tópico de discussão entre os professores de História, inclusive na escola onde a investigadora exerce funções de professora: o novo modelo de exame surgia para a maior parte dos professores como o grande problema, manifestando-se favoravelmente pelo regresso ao modelo anterior. No entanto, na escola da investigadora decidiu-se, privilegiar actividades de tipo formativo e adoptar a estrutura do exame e dos critérios de correcção nas fichas sumativas a realizar, para que os alunos se fossem adaptando gradualmente ao novo tipo de exame, tal como se fazia com o anterior modelo de exame.

Quando a investigadora frequentou uma oficina de formação (promovida pelo Ministério da Educação, sobre o programa de História A de 11ºano, entre Março e Junho de 2006) percebeu que a defesa do anterior modelo de exame era bastante consensual também entre professores de outras zonas do país. No entanto, a discussão, aí efectuada, sobre novas abordagens de análise de fontes e o seu contributo para o desenvolvimento de competências, revelou-se frutífera, começando alguns professores a reequacionar as suas práticas e conceitos. Esta mudança de atitude foi ainda mais evidente após a realização do trabalho prático proposto, que pretendia contribuir para a alteração das práticas instaladas (Barreira, 2005; Dinis, 1999) e que implicava a experimentação, em sala de aula, de novas formas de desenvolver o currículo actual. Este episódio mostrou que a eficiência e eficácia da formação de professores pode ser potenciada, se responder às suas necessidades, abandonando-se o caminho de uma prática generalista de avaliação (Fernandes, 2005).

No ano lectivo seguinte, a média de classificação no exame da disciplina de História A, subiu para 8,9 valores, mas foi a terceira pior média dos exames nacionais, situando-se à frente da Físico-Química A (7,2) e da Matemática B (7,5) e atrás da Matemática A, com média de 9,4 valores. Esta situação provocou tal perplexidade entre os professores de História A, que se tornou num dos principais focos de discussão do Congresso realizado pela APH (Associação de Professores de História), em Julho de 2007. Nesse debate foram-se invocando como razões para estes resultados a estrutura do exame (e dos critérios de correcção) e a extensão de conteúdos do programa, que dificultava, ou mesmo impossibilitava o desenvolvimento das competências aí definidas. Houve quem avançasse ainda como explicação o facto de os alunos dedicarem menos

tempo ao estudo, sabendo, por isso, cada vez menos. Esta explicação costuma ser comum entre os professores de História para justificar o insucesso dos alunos em exame (Santos, 2000), o que é recorrente, desde os anos 30, em Portugal (Henriques, 2007).

A extensão do programa foi apontada como razão de insucesso, porque a estrutura do actual modelo de exame implica a leccionação dos conteúdos de aprofundamento existentes nos três módulos do programa, o que obriga ao seu cumprimento integral. Ora, a estrutura do anterior modelo de exame permitia que os alunos estudassem para exame, apenas, três dos quatro temas do programa, havendo quem se concentrasse mais na leccionação dos conteúdos dos três primeiros temas (Santos, 2000). Também o procedimento de correcção das respostas do anterior modelo de exame implicava, apenas o desconto de 10 ou 15% (consoante a questão) caso o aluno não analisasse as fontes, valorizando-se sobretudo os conteúdos mobilizados, o que permitia que, alunos muito treinados na memorização, alcançassem boas classificações.

Por isso, muitos professores afirmavam não ter tempo para desenvolver competências e reforçavam a leccionação de conteúdos, em aulas expositivas e alegando o cumprimento do programa, perpetuavam as suas práticas (Santos, 2000). Se esta atitude respondia à pressão dos *rankings* de escolas (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000), punha em causa as aprendizagens dos alunos, pois como considerou Roldão (2003) um “programa é um auxiliar da acção, não é um decreto. (...) Um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado” (p. 29). De facto, segundo Perrenoud (2000), num mesmo grupo disciplinar de uma escola coexistem simultaneamente práticas pedagógicas muito diferentes, algumas portadoras de modernidade e “*les autres dignes du musée*”, pois como disse com Nóvoa (1988): “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” (p.8)

As questões de investigação. A investigadora tinha a noção devido à experiência adquirida, sobretudo em terrenos educativos difíceis, de que até os alunos com resultados mais fracos melhoravam a sua disponibilidade para aprender quando sujeitos a práticas da avaliação formativa.

De facto, a revisão da literatura mostrou-lhe que tal noção era consonante com a investigação científica dos últimos trinta anos, que tem vindo a destacar a importância de planificar o processo de ensino/aprendizagem, equacionando simultaneamente competências, conteúdos e avaliação (Fernandes, 2005). A regulação da prática pedagógica deve, então, ser

feita através do *feedback*, que permite também responsabilizar o aluno pelo seu ritmo de progressão e que potencia os resultados dos alunos nos exames nacionais (Black & Wiliam, 1998b). No entanto, o desafio provocado pela queda abrupta da média dos resultados suscitou a investigação da forma como os alunos aprendiam e como resolviam as tarefas propostas, analisando-se o seu desempenho na sala de aula e as condições criadas para esse efeito, que depois se comparou com o seu desempenho no exame. Foi ainda tida em atenção a existência de desvios à prática formativa (Koretz, McCaffey & Hamilton, 2001), que poderiam ser provocados pelo efeito de *backwash* ou pela focagem excessiva na preparação dos alunos para terem sucesso no exame (Sturman, 2003; Sutton, 2004).

Assim sendo, esta investigação orientou-se em torno das seguintes questões:

- Quais são as características mais salientes do ambiente de ensino/aprendizagem/avaliação nas aulas da disciplina de História A?
- De que formas é que a organização dos processos de ensino e avaliação na sala de aula se relacionam com as aprendizagens dos alunos?
- Que razões poderão estar na origem das eventuais diferenças entre as classificações internas dos alunos e as classificações obtidas no exame?

No âmbito da primeira questão pretendia-se descrever a forma como o currículo foi desenvolvido, analisando-se a planificação inicial (e as alterações verificadas), as práticas de avaliação utilizadas em aula, as tarefas de aprendizagem propostas e o papel dos alunos e da professora no acto educativo.

Com a segunda questão pretendia-se conhecer como as estratégias de estudo dos alunos e as estratégias de resolução das tarefas de aprendizagem e dos testes eram influenciadas pelos processos de ensino e de avaliação (desenvolvidos ao longo dos três anos do ciclo de estudos do ensino secundário).

A terceira questão incidiu sobre as discrepâncias entre as classificações internas e as classificações externas, comparando-se o desempenho dos alunos durante o ano lectivo e na situação de exame, analisando-se as possíveis causas dessas discrepâncias.

2. Organização da dissertação

A presente dissertação foi organizada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo contextualizou-se o estudo e definiu-se a orientação para o problema a estudar, enquadrando-se as questões da investigação.

No segundo capítulo traçou-se o enquadramento teórico e conceptual com base na revisão da literatura. Esse capítulo foi dividido em duas partes devido à natureza deste estudo. A primeira incidiu sobre a avaliação, contextualizando a diversidade de perspectivas existentes em relação à avaliação de e para as aprendizagens, iluminando-se ainda os conceitos de feedback, competências e currículo. A relevância dada a este último conceito deveu-se ao seu papel central no processo de ensino/aprendizagem e nos exames. Na segunda parte abordaram-se as actuais tendências do ensino da disciplina e analisou-se o programa de História A.

A metodologia (de natureza qualitativa) utilizada nesta investigação foi descrita no terceiro capítulo, apresentando-se aí o contexto e os participantes do estudo.

No quarto capítulo apresentaram-se e discutiram-se os resultados obtidos, descrevendo-se a dinâmica da actividade intelectual exigida pelo processo de ensinar e aprender e a análise do desempenho dos alunos ao longo do ano lectivo e no exame.

As conclusões e reflexões finais deste estudo constituíram o quinto e último capítulo, destacando-se os aspectos positivos e negativos desta investigação, os seus contributos possíveis e novas pistas de trabalho.

Capítulo 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Evaluation is a very peculiar breed of cat.
The considerable charm of a dozen radically
different models for it (...) can only be
explained by the fact that it is a
chimerical, Janus-faced and volatile being.
Michael Scriven

Enquadrar teoricamente a avaliação das aprendizagens exigiu um processo de revisão da literatura que se foi ampliando sucessivamente, pois a compreensão deste conceito implicou a compreensão de outros, que com este se interpenetravam. No âmbito desta investigação pareceu ainda importante equacionar o ensino e a aprendizagem da História, para melhor se contextualizar a relação entre a prática pedagógica e avaliativa e os resultados dos exames.

A revisão de literatura foi organizada a partir das indicações bibliográficas sugeridas pelo orientador desta dissertação e ampliada por consulta individual em Bibliotecas e motores de pesquisa dos sítios de Editoras disponíveis na *Internet*. A revisão foi feita por processo holístico e focada nas secções de interesse para o estudo. Na organização das referências bibliográficas e das citações tiveram-se em atenção as normas da American Psychological Association (2009).

I – Avaliação das aprendizagens

1. Avaliação e currículo

Desde a Pré-História que a humanidade vem legando o seu saber de geração em geração, escolhendo preferencialmente o que do passado parecia ter interesse para o presente e para o futuro (Pinar, 2007). A transmissão do saber foi sempre assumindo diferentes formas ditadas pelas circunstâncias e pelos interesses sociais, políticos, económicos, culturais e religiosos de cada momento, sendo quase sempre reservada às crianças e jovens das classes possessoras e decisoras (Proença, 1989). Invoquemos, *en passant*, a educação para a cidadania na Atenas clássica e democrática de Péricles (Finley, 1988), o ensino da eloquência e do direito nas escolas imperiais de Roma (Grimal, 1981), a escolástica medieval sujeita a condutas formais específicas controladas pela Igreja Católica (Duby, 1988), o humanismo pedagógico do renascimento apelando à razão e ao espírito crítico da modernidade (Heller, 1982), o reformismo luterano e calvinista que pressupunha a leitura individual da Bíblia e a

pedagogia dos colégios jesuíticos orientada pelo espírito da contra-reforma católica (Goodson, 2001), o realismo pedagógico de Newton e Descartes (Hazard, 1974) e a educação natural de Rousseau, considerado por alguns estudiosos como defensor e precursor de práticas de avaliação formativa (Harlen, 2006). Subjacente a todas estas formas de transmissão de saber esteve a diferenciação dos conteúdos de ensino em função da continuidade de estudos, mesmo em Roma, onde todas as crianças podiam frequentar a escola (Grimal, 1981). Os conteúdos – os currículos – exerciam assim uma função selectiva e discriminatória (Goodson, 2001).

Com o apogeu da razão iluminista o Estado passou a intervir mais directamente na educação. O princípio da educação obrigatória e gratuita vingou nos países mais influenciados pelos ideais da revolução francesa, enquanto que nos países onde emergiu a revolução industrial o currículo escolar foi assumindo gradualmente uma função de controlo social das classes médias e da mão-de-obra trabalhadora pela burguesia capitalista (Goodson, 2001). De facto, as transformações tecnológicas verificadas ao longo do século XIX aceleraram o ritmo da revolução industrial, modificando tanto o tecido económico, como a sociedade dos países mais desenvolvidos. A progressiva massificação do ensino nesses países foi criando salas de aula onde as preocupações com a avaliação se foram somando às da pedagogia e do currículo para normalizar o ensino (Goodson, 2001). Os resultados dos exames começaram a ser tomados como referência para medir a eficácia das escolas e para decidir a contratação dos professores: era a Idade da Reforma, marcada sobretudo pela necessidade de repensar a escola como instituição (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 1983).

Os primeiros conselhos de exames surgiram ligados às universidades e privilegiavam os currículos leccionados por estas, fomentando a criação de um currículo baseado em disciplinas, cujos conteúdos se foram institucionalizando em função dos conteúdos dos exames de acesso aos cursos universitários (Goodson, 2001; Pinar, 2007). Segundo estes autores, a definição de conteúdos conferiu ao currículo um carácter prescritivo que garantia, por um lado, a reprodução do saber considerado importante pelas classes dirigentes e exercia, por outro, uma função de controlo sobre a acção dos professores na sala de aula condicionada à leccionação dos conteúdos de exame. A disciplina tornou-se, então, uma “estrutura para a acção” (Goodson, 1997, p.31) sublinhando “um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar” (Goodson, 2001, p.61), o que estaria próximo da origem da palavra: o vocábulo latino *currere*, que podia significar correr numa pista de quadrigas ou a própria quadriga (Goodson, 2001). Nesta acepção currículo seria, uma corrida de alunos e professores, em quadrigas/disciplinas, reprodutoras de um saber fragmentado, sendo as favoritas as de carácter académico, por estarem sujeitas a exame.

O facto de os Estados terem afectado mais recursos (horas, materiais, professores e dinheiro) às disciplinas académicas em detrimento das de carácter utilitário (quase sempre ligadas a cursos de índole profissional) contribuiu para a sua hierarquização (Goodson, 2001; Pinar, 2007), num processo em que a disciplina escolar se definiu

como discurso próprio, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada [que] faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social. É preciso, por isso, olhar para a disciplina como um bloco num mosaico cuidadosamente construído durante os quatrocentos anos (ou mais) que demorou a delinear os sistemas educativos estatais. (Goodson, 1997, p. 31).

A institucionalização pelo Estado do poder de diferenciar do currículo surgiu, assim, directamente ligada às preocupações sociais de classificação (Álvarez Méndez, 2002). Este padrão dominante que se foi estabelecendo, ampliou os rituais de testes e exames, que já se tinham começado a realizar nos colégios dos jesuítas do século XVII, substituindo-se progressivamente os exames orais pelos escritos (Goodson, 2001). Os resultados escolares surgiram, desde logo, associados a hierarquias de excelência (Perrenoud, 1998), numa época em que o universo de alunos era muito menor e em que se acreditava que todos aprendiam da mesma forma (Clarke, Madaus, Horn & Ramos, 2000).

Influência do paradigma positivista. A primeira fase de generalização do ensino foi influenciada pelo paradigma positivista dominante nas ciências, ditas exactas, e que se vinha afirmando também nos estudos sociais e humanos. Transpunha-se para a avaliação em educação a ideia de que a objectividade garantia a medida com rigor e isenção das aprendizagens, aptidões e inteligência dos alunos, através de testes construídos para avaliar exclusivamente a reprodução do saber transmitido e que pressupunham a neutralidade do observador (Guba e Lincoln, 1989). Foi neste princípio que assentaram os testes de QI de Simon & Binet e os de escolha múltipla surgidos nas primeiras décadas do século XX (Fernandes, 2005). A sua rapidez de correcção aumentava a eficiência e a eficácia do professor, que passava a produzir o máximo, no mínimo tempo possível – atitude claramente influenciada pela doutrina *taylorista* de gestão científica do trabalho (Clarke *et al.*, 2000). Os testes de escolha múltipla foram também usados para resolver problemas de carácter social, como o da selecção rápida de um vasto número de combatentes para a I Guerra Mundial (Clarke *et al.*, 2000).

No entanto, vozes como a de John Dewey levantaram-se contra este sistema de avaliação, que defendia que a educação, para além de preparar para o trabalho, devia promover

ainda a vivência e a aprendizagem dos princípios democráticos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Pinar (2007) acha que estas ideias não passavam de

fantasias progressistas do início do século XX, sobre a escola como um laboratório para a democracia [pois] a verdade é que as escolas públicas americanas funcionaram para fazer dos imigrantes “americanos” e preparar todos os cidadãos para o emprego numa economia industrial. (p.37).

Como nesta fase os testes serviram simultaneamente para tomar decisões sobre os indivíduos, avaliar o currículo e diagnosticar as fraquezas do sistema educativo, Madaus *et al.* (1983) apelidaram-na como a Idade da Eficiência e dos Testes. O afã avaliativo de medição desta época, em que os testes tinham um lugar central na classificação, sugeriu a Guba & Lincoln (1989) a denominação de Geração da Medida. Desta geração subsistiu o carácter técnico e normativo, bem como as funções de classificação, selecção e certificação da avaliação, que hoje prevalecem, havendo quem limite a avaliação à realização de um ou dois testes por período, a cujos resultados restringe a classificação dos alunos (Fernandes, 2005).

Ralph Tyler, conhecido como o pai da avaliação educacional, desenvolveu a sua teoria entre os anos 30 a 45 (período da Grande Depressão). A Idade Tyleriana foi marcada pela concepção de uma visão integrada do currículo e da avaliação centrada nos resultados da aprendizagem (Madaus *et al.*, 1983). A organização e desenvolvimento do currículo deviam efectuar-se em torno dos objectivos, dos conteúdos, das actividades e da avaliação numa lógica de eficiência social (Tyler, 1949). A formulação dos objectivos de avaliação segmentava o currículo e previa um conjunto alargado de experiências sequenciadas numa hierarquização cumulativa de aprendizagens, que permitiriam ao aluno alcançar cada um desses objectivos (Tyler, 1949). Para Tyler os professores deviam participar na elaboração da planificação para melhor compreenderem a finalidade do currículo, devendo equacionar os esforços necessários que o aluno devia fazer para aprender. Esses comportamentos seriam descritos como forma de avaliar o grau de consecução de cada objectivo (Fernandes, 2005; Nevo, 1983; Tyler, 1949). Álvarez Méndez (2002) criticou nesta concepção de avaliação o seu pendor excessivamente tecnicista e o condicionamento da conduta dos alunos.

No período da Guerra Fria potenciaram-se, por um lado, os gastos com o armamento e com a indústria militar e, por outro, com a indústria de lazer para facilitar o esquecimento da segunda guerra mundial. O pouco investimento na educação aumentou a generalização dos testes standardizados provocando, nos EUA, a Idade da Ignorância ou da Inocência (Madaus *et al.*, 1983). Segundo estes autores, a taxonomia de Bloom surgiu em 1956 para tentar resolver o problema da explicitação e avaliação dos objectivos comportamentais, pressupondo a sua

articulação hierárquica a existência de pré-requisitos para se alcançar o nível seguinte. A avaliação foi organizada em três grandes domínios: o cognitivo, o afectivo e o psicomotor, sendo o primeiro o mais elaborado e o que mais influenciou a actividade educativa.

Guba & Lincoln (1989) classificaram esta fase como Geração da Descrição, porque legou à avaliação a função de descrever em que medida os objectivos comportamentais eram ou não alcançados. O enfoque na definição e avaliação do conhecimento examinável acentuou o conflito curricular que decorria desde o início do século XX, ganhando as disciplinas sujeitas a exame ascendente sobre as outras, quer a nível da carga horária, quer dos recursos despendidos (Goodson, 2001). Segundo este autor, esta lógica contribuiu para a definição dos alunos por grupos, como no caso da Inglaterra, em que se destacavam os grupos: a) dos “alunos interessados na aprendizagem por si própria, que consequentemente conseguiam apreender um argumento ou seguir uma linha articulada de raciocínio” (p.67) e que frequentavam os liceus ou *grammar schools*; b) dos alunos “cujo interesse se situaria no campo da ciência aplicada ou das artes aplicadas” (p.67) e que seguiam para as escolas técnicas; c) dos que “lidavam ‘mais facilmente com coisas concretas do que com ideias’ ” (p.68) orientados para um currículo prático de formação para profissões manuais. Constatava-se, assim, a relação directa entre as necessidades sociais e políticas e a definição do currículo.

O lançamento do Sputnik pela URSS (em 4 de Outubro de 1957) despertou nos EUA a necessidade imperiosa de introduzir mudanças no sistema educativo para ultrapassar o bloco soviético na corrida espacial. Pela primeira vez o tema da educação foi explorado numa campanha presidencial, lançando-se a dúvida sobre o sistema educativo americano (Pinar, 2007). A vitória de Kennedy originou a implementação de reformas educativas que apostavam no desenvolvimento curricular das ciências, da matemática e das línguas estrangeiras subordinadas a critérios de qualidade (Fernandes, 2005; Madaus *et al.*, 1983). Segundo estes autores, as experiências com os exames de ensaio feitas nos anos 40 foram abandonadas e retomaram-se os testes de escolha múltipla, por se considerar que a sua fiabilidade e objectividade respondia melhor às exigências da burocratização crescente das escolas e da sociedade dos EUA. A descoberta dos instrumentos de leitura óptica optimizou a correcção deste tipo de testes e potenciou a sua generalização (Clarke *et al.*, 2000; Fernandes, 2005). Segundo Guba & Lincoln (1989) esta geração da avaliação procurou superar as falhas de avaliação das anteriores, tornando a emissão de juízos de valor sobre o progresso dos alunos parte integrante da avaliação: era a Geração da Formulação de Juízos, na qual o avaliador passou a exercer também a função de julgar, acumulando-a com as suas funções técnicas e descritivas. Madaus *et al.*, (1983) consideraram-na como a Idade do Desenvolvimento (que durou até meados dos anos

70), porque a comunidade científica desenvolveu esforços no sentido de melhorar a avaliação, efectuada numa escala cada vez maior, estandardizando-se um novo tipo de testes subordinados aos objectivos curriculares. Segundo Cronbach, citado por estes autores, os esforços desenvolvidos não produziram os resultados esperados, pois os resultados destes testes, concebidos também para avaliar o desenvolvimento do currículo a nível nacional, não constituíam o meio mais eficaz para avaliar a qualidade do sistema.

A noção de avaliação formativa foi introduzida por Michael Scriven, em 1967, distinguindo-a da avaliação sumativa, que mantinha as funções certificativa e selectiva (Fernandes, 2005; Nevo, 1983). Para Scriven, a avaliação formativa tinha a função de recolha de informação para facilitar alterações em situações de experimentação de currículos, de métodos de ensino ou de manuais (Allal, 1986). Quem transpôs esta noção para a pedagogia foram Bloom, Hastings & Madaus. Na sua obra, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, de 1971, defendiam que cada interacção professor/aluno se baseava no pressuposto de que todos podiam aprender desde que quisessem. Para tal, os alunos deviam aceitar os objectivos propostos despendendo o esforço necessário para os alcançar e para se apropriarem do conhecimento. A educação era entendida como um processo de mudança, incidindo a avaliação sobre objectivos pensados para cada unidade de ensino. O primeiro passo desta pedagogia por objectivos era a verificação, através da avaliação diagnóstica, do domínio dos pré-requisitos necessários à aprendizagem pelo aluno e a sua eventual recuperação. Ao longo da unidade de ensino recorria-se à avaliação formativa para detectar dificuldades, que seriam superadas através de planos de recuperação. No final da unidade de ensino verificava-se o nível de domínio dos objectivos por cada aluno através da avaliação sumativa. Desenvolveu-se, assim, a *pedagogia orientada para a maestria* (Allal, 1986; Fernandes, 2005).

Segundo Madaus *et al.* (1983) esta forma de pensar a avaliação fez surgir a Idade da Profissionalização, que provocou nos avaliadores uma crise de identidade: que papéis deviam desempenhar – o de investigadores, o de administradores, o de professores ou o de filósofos?

As três primeiras gerações de avaliação identificadas por Guba e Lincoln (1989) sofreram a influência do positivismo lógico e do behaviorismo ou comportamentalismo (Valadares & Graça, 1998). Essa influência implicou limitações comuns a essas gerações, sendo as falhas e os fracassos dos sistemas educativos imputadas exclusivamente aos professores e aos alunos (Guba & Lincoln, 1989). Estes últimos eram os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou insucesso, cabendo aos professores responder pelo cumprimento de planos rigorosamente detalhados por metas e orientados unicamente para a conclusão dos programas (Scriven, 2000). Esta forma psicométrica de entender a avaliação preocupava-se, sobretudo, com o rendimento

dos alunos e não com a qualidade das aulas, perpetuando através da racionalidade técnica da avaliação tradicional o *satus quo* e as atitudes de exclusão e de marginalização social (Álvarez Méndez, 2002). Ora, como não se respondia aos problemas causados pela progressiva massificação do ensino e aos desafios da construção de uma sociedade que se pretendia cada vez mais justa e democrática foi necessário repensar a avaliação e o currículo (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005, 2006b). Aliás, esta realidade era ampliada pelo fenómeno das migrações transnacionais e pela consequente multiculturalidade que mostrava que as “velhas receitas” se revelavam desajustadas, marcando uma ruptura com as três primeiras gerações (Fernandes, 2005).

Influência do paradigma construtivista. No final dos anos 60 e início dos 70 desenvolveu-se uma abordagem crítica do currículo, que tentava romper com o tecnicismo predominante (Goodson, 1997), criticando o carácter vazio de uma comunicação reprodutora de saber, inerente à avaliação positivista e psicométrica, que não abordava a complexidade do fenómeno educativo (Perrenoud, 1991). Questionava-se o Currículo da Eficiência Social, que aplicara os princípios da gestão científica à educação (Fernandes, 2005). Nesta altura redesenharam-se os mapas de aprendizagens escolares, mantendo-se, no entanto, muitas áreas intocáveis (Goodson, 1997). Se Goodson falava da realidade inglesa, Pinar centrava os seus estudos nos Estados Unidos da América, onde esteve ligado à reconceptualização do currículo efectuada nos anos 70. Esta reconceptualização recusava a organização fabril/empresarial das escolas, que reduzia os professores a autómatos e acentuava “o significado da subjectividade para ensinar e aprender, isto é, para o processo da educação” (Pinar, 2007, p.21). No modelo empresarial os professores agiam como “engenheiros sociais” a quem era permitido efectuar pequenas alterações curriculares e recorrer a estratégias de trabalho em equipa para “atingir um fim, a aquisição de competências, conhecimento e atitudes utilizáveis no sector empresarial” (Pinar, 2007, p.55). Para este autor, a engenharia social funcionava como um complemento do capitalismo, verificando-se desde os anos 70:

- 1- uma mudança do foco na engenharia social e no modelo de negócios para o projecto de compreensão, o que envolve o conceito do currículo como conversação;
- 2- o estabelecimento de um campo intelectualmente independente (...) e académico dedicado à compreensão, e principalmente baseado na investigação e teoria das humanidades, não nas ciências comportamentais;
- 3- e uma mudança da ênfase do ensino (especialmente da tecnologia da instrução) para o currículo, especialmente em configurações

interdisciplinares, tais como os estudos afro-americanos, os estudos sobre as mulheres e de género, e estudos culturais. (p.40)

Nos anos 80 e 90 as concepções de currículo sofrem a influência das teorias construtivistas, sócio-culturais e cognitivistas, assumindo uma pluralidade de perspectivas de carácter utilitário (Goodson, 2001; Pinar, 2007). O currículo foi-se diversificando. Ao lado dos cursos académicos introduziram-se cursos de carácter mais utilitário, subordinados aos interesses e idades dos alunos, numa lógica de respeito pela igualdade de oportunidades e pela socialização e prática de comportamentos democráticos (Goodson, 2001). Shepard defendia que esta Visão Reformada do Currículo acarretava uma nova noção de avaliação e repousava no princípio de que todos podiam aprender se fossem motivados para tal (Fernandes, 2005).

Numa linha construtivista, Biggs & Collis (1982) propuseram uma nova forma de avaliação: a taxonomia SOLO (estrutura dos produtos de aprendizagem observados). Esta baseava-se na ideia de que as estratégias usadas pelos alunos para responder eram influenciadas pela importância que atribuíam às tarefas e à forma como entendiam o que se pedia. Estes autores dividiam a aprendizagem significativa em duas tarefas: a) o conhecimento de factos, capacidades, conceitos e estratégias de resolução de problemas; b) a utilização dos conhecimentos e das estratégias. Segundo eles, os critérios para avaliar o conhecimento deviam ser estabelecidos e definidos *a priori*, sem fazer inferências sobre a estrutura cognitiva do aluno. A sua prestação podia oscilar em função de factores afectivos, pessoais e situacionais, sem implicar a alteração das suas capacidades. A avaliação devia incidir sobre a quantidade e a qualidade do conhecimento produzido nas respostas.

No entanto, foram Guba & Lincoln (1989) que assumiram uma ruptura epistemológica com o paradigma positivista, fazendo emergir um novo paradigma em avaliação – a “quarta geração da avaliação”, de carácter construtivista –, cujos reflexos práticos ainda estão pouco definidos. Este paradigma que assentava na flexibilização do currículo, na dinamização de actividades de aprendizagem interactivas e na valorização da metacognição, recusava o carácter científico da avaliação orientada “para os processos de quantificação através da utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que *medem com rigor e objectivamente* o que os alunos sabem” (Fernandes, 2005, pp. 60-61)¹.

O construtivismo defendia que cada ser humano construía as suas ideias, como uma representação ou imagem possível do mundo (o constructo) e que a ciência procurava o consenso e as ligações entre essas representações para estabelecer leis e conceitos. Numa perspectiva cognitivista, leis e conceitos não eram mais que construções mentais, sendo o

¹ As expressões em itálico são do autor.

conhecimento entendido como construção dialéctica, permanente, progressiva, evoluindo em espiral (Valadares & Graça, 1998). A avaliação receptiva construtivista (Responsive constructivist Evaluation) ou a avaliação como negociação e construção, defendida por Guba & Lincoln (1989), propunha a negociação entre professor e aluno para se encontrar o melhor caminho para a *construção* da aprendizagem. Defendiam uma avaliação partilhada e integrada no processo de ensino/aprendizagem, que se baseava numa construção social do conhecimento e dos processos cognitivos, em que os alunos desempenhavam um papel activo. Estes autores sublinhavam a necessidade de se conseguir a adesão do aluno ao processo, porque a aprendizagem é um processo pessoal. Os alunos deviam: a) conhecer os critérios de avaliação; b) negociá-los com o professor; c) usar estratégias de explicação, argumentação e defesa para comunicarem as suas aprendizagens e para se auto-avaliarem; e d) consciencializar-se dos processos desenvolvidos para alcançar o conhecimento e apropriar-se deles, mobilizando-os em qualquer outro contexto. O professor tornava-se: a) um agente activo de mudança; b) criador de desafios cognitivos e; c) colaborador atento da reconstrução do conhecimento pelos alunos. O professor participava activamente no processo de ensino/aprendizagem marcando o seu papel de liderança e através da diversificação de estratégias, assegurava-se de que todos os alunos progrediam. As vantagens da quarta geração de avaliação resultavam, segundo estes autores, numa valorização da relatividade em vez da certeza absoluta, da humildade em vez da arrogância, da compreensão parcial (e local) em vez da explicação generalizada e do “empowerment” em vez do controlo, ou seja, de uma noção de partilha de responsabilidades no processo de ensino/aprendizagem.

O professor passava a ser um facilitador e orientador do desenvolvimento do espírito científico, proporcionando experiências de aprendizagem que ajudavam os alunos a rever as suas ideias prévias sobre conceitos ou conteúdos, esclarecendo o seu sentido (Valadares & Graça, 1998). De acordo com estes autores, a discussão do significado das experiências permitia a reorganização da rede de conceitos e conteúdos pelo aluno, que assim produzia uma mudança conceptual coerente e com significado para ele, pelo que efectuava uma aprendizagem significativa. O professor agia, assim, no âmbito da racionalidade prática (Álvarez Méndez, 2002).

Nos anos 90 as preocupações em avaliação passaram dos inputs – condições físicas, currículos, acesso a manuais, formação de professores – para os outputs: como adquiriam os alunos os conhecimentos, as atitudes, as competências e as capacidades apropriadas? A avaliação das aprendizagens entrou na “ordem do dia” (Kellaghan, 2004).

Assistiu-se a um movimento de avaliação alternativa em que surgiram variadíssimas propostas (Fernandes, 2005). Segundo este autor, logo nos finais dos anos 80, Allal desenvolveu a *avaliação reguladora*, abordada também por Perrenoud e Hadji. No início dos anos 90 Nunziatti

e Abrecht defenderam a *avaliação formadora* e Berlak a *avaliação contextualizada*. Em 1994 Gipps apresentou a *avaliação educativa*, que foi alvo da atenção de Wiggins e Stobart (este trabalhando em conjunto com Gipps). No final dos anos 90 Perrenoud apresentou a *regulação controlada de processos de aprendizagem*. A *avaliação autêntica* foi desenvolvida por Wiggins ao longo de toda a década, sendo também discutida por Tellez e Perrenoud.

Estas diferentes propostas de avaliação formativa não podiam ser consideradas novos paradigmas, segundo Fernandes (2005), mas tinham em comum a concepção de “uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, intrinsecamente associada ao ensino e à aprendizagem, devidamente contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar” (p. 63). No entanto, a avaliação centrada nos processos de pensamento levantava problemas de uso em larga escala devido aos custos do processo e à dificuldade de garantir a consistência de correcção, de eliminar a subjectividade e comparar os resultados em exame (Clarke *et al.*, 2000). Por isso, segundo estes autores, a preocupação com a realização de testes com maior grau de eficácia e exequibilidade contribuiu para alterar as políticas educativas, tendo-se vindo a (re)introduzir desde o final dos anos 90 os testes de escolha múltipla.

Currículo. Cabe agora aprofundar o conceito de currículo por se considerar como Goodson (2001), que esta é uma palavra-chave no contexto da educação, sendo entendida por Pinar (2007) como “o centro intelectual e organizacional da educação” (p.61). Para Goodson (2001), currículo é

um conceito ilusório e multifacetado. Trata-se, num certo sentido, de um conceito «escorregadio» na medida em que se define, redefine e negocia numa série de níveis e arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos. Por outro lado, o campo difere substancialmente em função das estruturas e padrões locais ou nacionais (1997, pp. 17-18).

Goodson (2001) sublinhou o carácter de construção social do currículo, pois a sua diferenciação tem contribuído para perpetuar a diferenciação social, reflectindo os interesses e os conflitos das relações de poder e do *status quo* vigente. Para Kincheloe (2001) este novo paradigma “abarca a multidimensionalidade da relação entre as práticas curriculares passadas e presentes” (p. 36) e implica a compreensão das relações entre história, educação e política para se poderem alterar as práticas curriculares. De facto, Goodson (2001) considerava que o currículo deveria privilegiar uma conversação bidireccional, proporcionando a prática democrática da igualdade de oportunidades. Esta tem vindo a emergir através do aparecimento de “versões mais progressistas” do currículo, orientadas para os alunos não aptos a realizar exames

nacionais, que foram impulsionadas pela queda do número de alunos, o que obrigou as escolas a rever as suas ofertas curriculares. Outra forma de enriquecer a conversação bidireccional proposta por Goodson (2006) foi a valorização da experiência vivida através do currículo narrativo². Goodson (2006) defendeu a necessidade de definir novas formas de organização do ensino e da aprendizagem para responder aos desafios da globalização económica e da flexibilização do trabalho, que têm vindo a pôr em causa o currículo prescritivo e as aprendizagens primárias (sujeitas a um currículo formal).

Por seu turno, Pinar (2007) defendeu a necessidade de se adoptar um currículo do tipo do canadiano, que entrecruza “erudição, interdisciplinaridade, intelectualidade, auto-reflexão: o currículo enquanto conversação complexa convida os alunos a encontrarem-se a si mesmos e ao mundo que eles habitam através do conhecimento académico, cultura popular, enraizados na sua própria experiência vivida” (Pinar, 2007, p. 319). Essa medida responderia à actual tendência nos Estados Unidos da América de se associar o currículo aos resultados dos testes, que segundo Pinar (2007), tem vindo a pressionar os professores a “produzirem melhorias nos resultados dos testes dos alunos” (p.316), em nome da prestação de contas. De facto, a sua formação tem-se centrado na organização de um ensino eficaz, orientado para a produção de respostas correctas em testes padronizados, nos quais os alunos devem ser excelentes, mesmo que as tarefas lhes suscitem pouco interesse. Pinar (2007) critica a insistência “especialmente, em ‘tecnologias de aprendizagem’, como o computador e as ‘tecnologias de aprendizagem’, ou como o hipertexto” (p.317), pois pode correr-se o risco de transformar professores e alunos em burocratas acríticos, dado que progresso tecnológico não implica forçosamente progresso material e social.

Também Fernandes (2008) alertou para a necessidade de se repensar o ensino secundário em Portugal. Este grau de ensino tornou-se “refém do ensino superior” por concentrar a maior parte dos seus recursos na preparação de uma minoria de alunos orientados para o superior, descurando a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades. Este autor defendia uma intervenção política do Estado “em domínios tais como a formação de professores para as áreas técnicas, tecnológicas e artísticas; o financiamento aos cursos profissionais; a acção social escolar; e o sistema de acesso ao ensino superior”. (Fernandes, 2008) No entanto, Perrenoud alertara já em 2003 que, para as reformas educativas resultarem, não bastava a vontade administrativa dos parlamentos e dos governos: os professores deveriam ser ouvidos, dado que seriam eles os seus motores de funcionamento (ou não). Para este autor, a mudança não deveria corresponder a um normativo legal, mas sim a um desejo real dos professores.

² Decorrente das aprendizagens terciárias que ajudam a reorganizar experiências fragmentadas sem obedecer a um currículo predeterminado; o aluno apropria-se do currículo através de uma narrativa contínua construída por ele.

Talvez se justificassem assim a falta de atitudes pró-activas de mudança de que falou Roldão (2005a), quando salientou que os professores revelavam dificuldade em apropriar-se das novas propostas curriculares, tendendo a fazer uma leitura normativa da mudança. Roldão defendia já desde 1999 que o currículo devia ser cada vez menos prescritivo, cedendo lugar a uma visão reconstrutiva da aprendizagem, propondo que se entendesse currículo como

um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver (Roldão, 1999, p. 43).

Esta acepção implicava uma postura activa de discussão crítica do currículo pelos professores, numa atitude próxima da defendida por Stenhouse (1984). Este autor salientara a necessidade dos professores entenderem o currículo como um conjunto de princípios essenciais de um propósito educativo, que devia servir de base à planificação do processo de ensino/aprendizagem. Só a sua apropriação correcta permitiria uma prática consciente.

Para Roegiers (2001), o currículo podia ainda ser entendido como um vasto dispositivo no qual intervinham uma multiplicidade de actores – os decisores, os directores de escola, os professores, os pais, e os inspectores – cujos papéis e funções variavam consoante o contexto.

Os papéis dos decisores políticos, dos órgãos directivos das escolas e dos professores entrecruzam-se dando origem a diferentes acepções de currículo (Ribeiro e Ribeiro, 1990; Vilar, 1994). Assim, segundo estes autores, currículo pode designar:

a) *programa de ensino*, quando prediz o conjunto de conteúdos e competências seleccionados e organizados por cada disciplina ou área disciplinar, de acordo com o que a sociedade pretende que os alunos aprendam; costuma incluir indicações relativas à metodologia e à avaliação para facilitar a orientação do processo de ensino/aprendizagem e a definição dos resultados pretendidos;

b) *plano de estudos*, quando articula os programas de ensino por anos de escolaridade e ciclos/níveis de ensino, distribuídos num horário organizado por tempos lectivos, de acordo com o peso relativo de cada disciplina ou área disciplinar; obedece a um calendário lectivo determinado a nível nacional e a um horário estruturado em cada estabelecimento de ensino;

c) *planificação* ou plano de ensino/aprendizagem, organizado pelos professores para dar cumprimento ao calendário escolar e ao programa de uma disciplina; centra-se nos conteúdos e objectivos de ensino, nas situações de aprendizagem e de avaliação orientadas em função do que se pretende ensinar/avaliar e como; pode ser estruturada a longo prazo (anuais), a médio prazo (por período) e a curto prazo (por aula ou sequência de aprendizagem);

d) *processo de ensino/aprendizagem*, referindo-se à execução das actividades planificadas, incluindo também o imprevisto, ou seja, tudo o que contribui para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem; trata-se do que os professores e alunos fazem na aula;

e) *resultados de aprendizagem*, quando se faz o balanço do que efectivamente os alunos aprenderam, tendo em atenção que a avaliação deve ser a evidência da relação entre o que se planeia, o que se ensina e o que se aprende.

Este último entendimento lembra as acepções de Roldão (1999) e de Perez (2000) de que o verdadeiro currículo era definido pela avaliação. Roldão (1999) considerava que a avaliação era um elemento integrante da gestão do currículo e que, por isso, devia ser definida conjuntamente com as metas, as opções metodológicas, os procedimentos e as estratégias a adoptar para melhor cumprir as finalidades curriculares. O currículo tornava-se um instrumento que permitia “reexaminar a acção, para agir e interagir com cada situação de aprendizagem o mais adequadamente possível” (Roldão, 2000b, p.131). A avaliação assim pensada permitia verificar o efeito do currículo nas aprendizagens dos alunos e proceder aos ajustes necessários para melhorar os seus desempenhos, cumprindo-se a justificação social da Escola enquanto instituição curricular (Roldão, 2003).

Os professores eram assim envolvidos na gestão do *currículo real* na sala de aula, evitando-se o papel de meros transmissores do *currículo formal*, ou seja, de simples executores das intenções educativas oficiais (Erickson, 1985). No entanto, como os alunos apreendem do currículo apenas aquilo que trabalham e estudam, o professor deve criar o máximo de situações de aprendizagem (Erickson, 1986), redefinindo na sala de aula o plano de estudos, as orientações programáticas, os manuais escolares, ou seja, o currículo escrito e pré-activo (Goodson, 1997; Stenhouse, 1984). O que por vezes, segundo estes autores, provoca o distanciamento significativo das intenções educativas, sobretudo quando os professores tendem a responder às dificuldades e dúvidas dos alunos. Ainda assim, o currículo fixa parâmetros importantes para a acção na sala de aula (Goodson, 1997), sendo o professor um agente central do *currículo real*, que tem de cumprir um *currículo formal*, para o qual não foi ouvido, mas cuja pressão sofre por via do controle exercido pelos exames (Pinar, 2007).

Se por um lado, o *currículo real* traduz a percepção que os professores têm do programa (por vezes confundido com o que é expresso nos manuais) e a forma como o desenvolvem, por outro abarca também a percepção que os alunos têm do que lhes é ensinado e do que aprendem (Ribeiro e Ribeiro, 1990). De acordo com estes autores, os alunos fazem também uma aprendizagem paralela para alcançar o sucesso escolar, que pode incluir estratégias positivas ou negativas: trata-se do *currículo oculto*, que alude aos resultados de aprendizagem provocados

quer pela organização pedagógica, quer pelas relações sociais estabelecidas na aula. Esta tensão entre o *currículo oculto*, o *currículo real* e os objectivos de ensino previstos no *currículo formal* acaba por influenciar duradouramente as atitudes, os valores e os comportamentos dos alunos (Ribeiro e Ribeiro, 1990). No entanto, o currículo pode representar uma ponte entre o social e a subjectividade, segundo Pinar (2007), pois em seu entender são

os interesses do aluno e do corpo docente que devem animar o estudo académico. Sem interesse subjectivo a influenciar o currículo, os alunos separam-se, aprendendo quer a “fazer a escola” para as “boas notas”, quer a desempenhar a sua falta de “motivação” numa variedade de, inclusivamente, formas violentas, requerendo, talvez, “educação especial”. O propósito educativo do currículo é retirar os alunos para fora deles mesmos, para os terrenos desconhecidos (para eles) do “campo cultural”, permitindo-lhes envolver-se com o mundo com paixão e competência, embora nunca quebrando as pontes à ligação psíquica que torna o processo de educação subjectivamente significativo. (pp. 381-382)

O currículo é, portanto, um elemento de mediação entre a sociedade e a escola, entre a cultura e as aprendizagens socialmente significativas, entre a teoria e prática (Vilar, 1994), porque “exprime e clarifica o papel e a importância social da própria instituição, na medida em que se (re)elabora nos processos e contextos em que é concebido, bem como à luz do «ambiente de aprendizagem» em que se desenvolve” (p. 16). Por isso, o professor deve conhecê-lo, bem como às teorias da pedagogia e aos vários meios e modos de avaliação, para participar na gestão curricular da escola (Pinar, 2007), facilitando assim as suas tarefas de decisão e organização do processo de ensino/aprendizagem com vista à promoção do desenvolvimento de competências e do sucesso educativo (Pacheco, 2006). No entanto, segundo este autor, a investigação tem vindo a demonstrar que a gestão de turmas com um número elevado de alunos se torna, frequentemente, um elemento dissuasor das novas práticas curriculares, acabando os professores por recorrer a práticas educativas excessivamente centradas nos manuais ou em tarefas homogeneizadas e repetitivas. Esta atitude é tomada em detrimento do cumprimento de planificações onde pontificam experiências formativas de desenvolvimento de competências, de trabalho de equipa e de diferenciação pedagógica, que implicam uma participação activa dos alunos na construção das aprendizagens.

A discrepância entre o currículo praticado e o planificado pode ainda ser explicada pela ênfase que a sociedade, põe na avaliação de conteúdos, em detrimento das tarefas de aprendizagem significativa e de desenvolvimento de competências (Perrenoud, 1998). Por isso, prevalece a tendência para uma interpretação demasiado linear do currículo, que resulta em planificações de estruturação rígida, que não deixam grande margem para flexibilizar a sua

gestão ou para inovações pedagógicas, tornando-se difícil responder às necessidades da avaliação formativa e à diferenciação do ensino. Este entendimento do ensino exerce um efeito negativo sobre os alunos, que passam a focar-se no sucesso e não na aprendizagem, aumentando a competição entre si, em detrimento do carácter ipsativo e orientador da avaliação, efeito que se revela mais nefasto nos alunos de baixo rendimento (Fernandes, 2006b; Pacheco, 2006; Perrenoud, 1998; Stobart, 2006).

Competência(s). Antes de se avançar para o conceito de avaliação formativa parece fazer sentido aprofundar este conceito que tem vindo a ser referido. A palavra surge associada a uma multiplicidade de adjectivos, podendo a competência ser disciplinar, essencial, mínima, social ou de base (Roegiers, 2004). O seu carácter geral ou específico é também determinado pela função que vai desenvolver, devendo esta assumir preferencialmente uma perspectiva integrativa (Roegiers, 2001).

Nos anos 70 o conceito surgiu associado às capacidades – os *skills* – (ou subcompetências, segundo Roldão) e era entendido de forma comportamental, centrando-se a sua avaliação em comportamentos pré-definidos e na recolha de evidências do saber-fazer com instrumentos de itens objectivos (Peralta, 2002). Segundo esta autora, estes instrumentos facilitavam a observação de um conjunto de comportamentos

susceptíveis de evidenciar uma actuação competente. (...) Daí que o objecto – neste caso a actividade, o desempenho – se sobreponha ao sujeito, sendo-lhe exterior. As competências são, assim, pré-determinadas e padronizadas, existindo, por antecipação, numa concepção plural, independentemente da pessoa que as irá demonstrar, e são prescritivas, ao identificarem o que se entende por actuação competente, enumerando o conjunto de comportamentos (saberes e saberes-fazer) a observar, para que seja considerada como tal (p. 28).

Esta forma behaviorista ou atomista de entender a competência, que valorizava o desempenho efectivo, estava muito orientada para o mundo do trabalho e da produção (Perrenoud, 2003). Só a discussão do papel do indivíduo no trabalho e das relações hierárquicas, nos anos 90, fizeram emergir um novo entendimento de competências valorizando-se os processos mais globais de aprendizagem. Nesta altura discutia-se também a alegada ineficácia da escola em cumprir a sua missão social de garantir a aquisição de um certo número de aprendizagens pelos alunos (Roldão, 2003). Assistiu-se à emergência crescente de dúvidas sobre o tipo de conhecimentos que o aluno deveria ter para saber resolver questões/problemas e sobre as relações e articulações que este devia estabelecer entre conhecimento e competências. Tal implicava conceber a competência de outro modo. Para Perrenoud (2003), a competência

não era algo que se ensinasse, mas sim que se desenvolvia, no que estava de acordo com a aceção de Le Boterf:

A competência não é um estado, nem um conhecimento possuído. Não se reduz nem a um saber, nem a um saber-fazer. (...) Esta realiza-se na acção. Não preexiste. (...) Só existe competência no acto. A competência não pode funcionar “no vazio”, fora de todo o acto que não se limita a exprimi-la, mas que a faz existir. (citado na p. 42).

A competência era, então, entendida como um “*saber em uso*” (Perrenoud 1997) que devia ser exercitado através da resolução de situações e/ou tarefas complexas. Para Le Boterf, a observação do aluno a “*agir em situação*”, permitia avaliar o modo, o rigor e a consistência com que este usava os seus conhecimentos e mobilizava as estratégias de resolução, a sua opinião, a sua sensibilidade pessoal e a sua imaginação (Perrenoud, 2003; Fernandes, 2005; Peralta, 2002). Esta contextualização do desempenho global do aluno era fundamental, numa óptica construtivista, pois só a partir da observação, se poderia descrever esse desempenho, podendo assim inferir-se e avaliar-se o seu nível de competência (Peralta, 2002).

Roegiers (2001) defendia que era a competência, enquanto mobilizadora de saber, que dava sentido às aprendizagens e se constituía como base das aprendizagens futuras. O seu desenvolvimento tornava-se mais eficaz se estas fossem trabalhadas a partir de tarefas, nas quais se integravam os conteúdos, podendo nalguns casos optar-se por uma abordagem mista. Diversificava-se, assim, o tipo de produções pedidas aos alunos, que deviam ser colocados perante situações novas pertencentes à família de situações de desenvolvimento da competência a avaliar. Roegiers (2001) propôs que a avaliação de competências fosse baseada em critérios suficientemente rigorosos, que permitissem apurar o domínio das competências mais importantes e que não recaíssem apenas sobre as acessórias. Para tal, deviam estabelecer-se critérios mínimos que esclarecessem o êxito ou fracasso de cada aluno e critérios de aperfeiçoamento que descrevessem o seu nível de desempenho. Os critérios de correcção deviam ter, simultaneamente, carácter qualitativo (de adequação, de coerência, de precisão e de originalidade) e indicadores de operacionalização quantitativos (indícios observáveis do critério) relativos à percentagem de vezes que o aluno mobilizasse a competência. A avaliação das competências de base devia estar orientada para a reparação do erro pelo aluno, através da descrição e da pesquisa das razões que o justificavam. O erro seria remediado através de estratégias como o *feedback*, a repetição, a realização de trabalhos complementares, a adopção de novas estratégias de aprendizagem ou o recurso à colaboração do psicólogo, dos pais ou outros. Em qualquer dos casos, Roegiers (2001) sublinhava que remediação não era simplificação.

De acordo com este autor a avaliação de competências devia ter como funções directas: a) a orientação da aprendizagem através do diagnóstico das competências dos alunos e remediação de dificuldades (quando necessário); b) a regulação da aprendizagem através da avaliação formativa para ajustar, com base nas informações recolhidas, a sequência de actividades de aprendizagem em função da evolução do grupo turma; c) a certificação da aprendizagem (determinação da aquisição das competências mínimas para progredir). Considerava ainda funções indirectas deste tipo de avaliação: a) o reforço da auto-confiança; b) o desenvolvimento da autonomia; c) a integração das aquisições; d) a informação aos diferentes actores do processo (direcção, professor, aluno, pais e responsáveis pelo sistema).

Apesar da noção de competência aparecer na primeira versão Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) portuguesa, o ensino e a aprendizagem orientado para as competências só foi introduzido no sistema educativo português pelo Decreto-lei nº6/2001 (Pacheco, 2006). Esse decreto, pelo qual se rege ainda o ensino básico, definindo as competências a desenvolver nesse ciclo: a) as *competências essenciais ou gerais* constituem o perfil que o aluno deve apresentar à saída do Básico; b) as *competências específicas* relativas às aprendizagens de cada área ou disciplina; c) as *competências funcionais ou comportamentais*; d) as *competências metodológicas ou transversais* ligadas aos métodos de trabalho e de estudo, de tratamento de informação e comunicação, às estratégias cognitivas e ao relacionamento interpessoal, ou seja, ao processo de aprender a aprender. Apesar desta “arquitetura curricular baseada na competência” (Pacheco, 2006, p. 81), tende a manter-se nas práticas dos professores o entendimento da competência de um ponto de vista behaviorista, prevalecendo a ideia da (im)possibilidade de trabalhar competências por falta de tempo para ministrar conteúdos, estendendo-se esta prática ao Secundário (Pacheco, 2006, Roldão, 2005b).

O debate sobre a oposição entre competências e saberes tem-se fundamentado na ideia de que não se podem desenvolver competências sem limitar o tempo dedicado à pura assimilação de saberes (Perrenoud, 2003). Segundo este autor, esta postura garantia a perpetuação da escola em disciplinas compartimentadas, mas é injustificada, porque “a maior parte das competências mobiliza certos saberes; desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, antes pelo contrário” (p. 29). Para Roldão (2002) esta questão da separação de competências e saberes era e é um pouco artificial, porque é o facto das competências serem sustentadas pelo conhecimento que permite ao aluno “«convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (Roldão, 2003, p. 24). Na sua opinião a construção do conhecimento assentava em duas

competências fundamentais: a análise do real e a imaginação de possibilidades para o interpretar e agir sobre ele, numa postura criativa. Desenvolver competências implicava desenvolver o pensamento e a reflexão crítica em detrimento da simples transmissão e acumulação de conteúdos, que tendiam a transformar-se em “*saber inerte*”. A avaliação devia reflectir a orientação do ensino, incidindo sobre a capacidade de mobilização de conhecimentos e de competências para resolver satisfatoriamente situações cognitivas ou práticas. Por isso, Roldão (2003) questionou a (im)possibilidade de um aluno resolver uma questão sem a ter percebido e sem ter interiorizado a competência em causa.

Perrenoud (2003) alertou ainda para o facto do desenvolvimento de competências poder ter um efeito perverso ao privilegiar os processos mentais de alto nível, como os de síntese, de antecipação, de estratégia, de planificação e de pensamento sistémico. Estes por serem mais difíceis de escolarizar, podiam favorecer os alunos que os dominavam e criar angústias naqueles que não suportavam a dúvida e a contradição suscitadas pelo exercício da autonomia. A adopção de uma pedagogia diferenciada, trabalhando com base nas experiências culturais e sociais dos alunos, seria a resposta adequada para evitar acentuar as desigualdades referidas – aspecto contrário ao espírito de promoção das competências (Perrenoud, 2003; Roldão, 2002).

Perrenoud (2003) defendia ainda o recurso à metodologia de trabalho de projecto por permitir ao aluno modificar a imagem de si e do mundo através da mobilização de competências transversais, comuns a todas as áreas de saber, e de competências específicas do conhecimento. No seu entender, esta metodologia ao promover atitudes e valores facilitadores de uma nova relação com o saber e com a acção humana, permitia que a escola formasse indivíduos autónomos e criativos, preparados para a vida e não apenas para o ensino superior (aquilo que Goodson (2001) apelidava de tradição académica). No entanto, revelava relutância em aceitar currículos reduzidos exclusivamente à competência, pois esta seria despojada do seu interesse, dado que todos “os saberes têm por objectivo, cada um à sua maneira, aumentar o nosso domínio teórico e prático do mundo mesmo se não resultarem em tecnologias e procedimentos” (Perrenoud, 2003, p. 15). Defendia, então, uma escola formadora para a vida, recusando deixar essa função, exclusivamente, ao mundo empresarial: a tónica da discussão do papel da escola seria colocada, então, na utilidade do saber. No entanto, esta mudança pressupunha uma modificação total do sistema educativo, que alterasse a concepção elitista e conservadora da cultura escolar, mantida pelos *lobbies* disciplinares. Perrenoud (2003) chegou mesmo a advogar a “morte das disciplinas”.

Em Portugal, Roldão (2002) defendeu e defende a (re)organização das escolas através de um currículo integrado e flexível, que investisse na promoção do desenvolvimento de

competências e que diluísse a actual fragmentação em disciplinas, com os seus objectivos mais ou menos estanques. Esta ideia consentânea com a investigação educacional actual incomodou os *lobbies* disciplinares e fomentou uma discussão que decorre desde finais dos anos 90 (Veríssimo, 2004b). De facto, vários autores defenderam uma formação orientada para a mudança, no sentido de quebrar rotinas, e que discutisse a multiplicidade de abordagens relativas à competência (Álvarez Méndez, 2002; Perrenoud, 2003; Roldão, 2005a).

Como um dos argumentos mais usados contra o ensino por competências tem sido o empobrecimento do conhecimento e do currículo, Roldão (2005b) propôs o desenvolvimento da competência em torno de dois eixos organizadores referenciais, que em sua opinião, facilitavam a resposta aos problemas suscitados por um universo de alunos cada vez mais diferenciados e confrontados com uma explosão de informação cada vez maior.

O primeiro eixo organizador era o do currículo (centrado na ideia de que ensinar era fazer aprender) e orientava-se segundo cinco princípios: a) o currículo entendido como corpo de saberes socialmente relevantes e facilitadores da integração num contexto e numa época; b) o conhecimento entendido como “*saber em uso*” implicando a capacidade e possibilidade de usar o aprendido; c) o uso do saber na realização de tarefas, na interacção com os outros e na gestão do quotidiano, ou seja, agir inteligentemente, pensando, interpretando, compreendendo, fundamentando, argumentando e decidindo; d) a capacidade de transpor saberes a usar entre áreas de conhecimento diferentes e para novos contextos; e e) a mobilização de conhecimentos já adquiridos, articulando-os, interpretando-os e adequando-os à especificidade de cada contexto.

O segundo eixo organizador desenvolvia-se em torno da avaliação e incidia sobre: a) o processo, estabelecendo a coerência entre o que se avaliava, o que se pretendia ensinar e a forma como se ensinou; b) o uso do saber, ou seja, os objectivos pretendidos para desenvolver a competência em causa e os procedimentos necessários, que permitissem regular o processo de ensino; c) a capacidade de adequar, integrar e mobilizar conhecimentos (já dominados) para compreender e resolver novas tarefas; d) a consciencialização do processo de resolução dos problemas através da metacognição (transformada em factor de aprendizagem); e e) a reflexão do aluno sobre a forma como os seus pontos fortes e fracos afectavam a sua aprendizagem e os procedimentos que implicavam a melhoria do seu plano de trabalho e de estudo.

Tardam, no entanto, as transformações necessárias ao desenvolvimento de competências associadas a uma avaliação para as aprendizagens, num país onde se perpetua a noção de currículo como cumprimento de um programa disciplinar, tantas vezes confundido com o manual utilizado (Pacheco, 2006, Roldão, 2005b).

2. Avaliação formativa

Falar de avaliação formativa evoca diferentes acepções de um termo, cujas interpretações podem ser ambíguas, o que não facilita a comunicação, nem ajuda a clarificar as práticas. Talvez por isso se tornem tão difíceis de generalizar as suas práticas mesmo que se pense como Perrenoud (1999) que “toda a acção pedagógica repousa sobre uma parcela intuitiva de avaliação formativa” (p. 14).

E porquê? Será porque o paradigma psicométrico se mantém na base das práticas de avaliação de quem ainda continua a realizar um teste formativo no final da unidade, numa perspectiva *bloominiana* da avaliação, não atendendo à integração plena do ensino, da aprendizagem e da avaliação (Black & Wiliam, 1998, Fernandes, 2005)? Ou porque se entende a avaliação como classificação centrada nos testes, ainda que se adira ocasionalmente a algumas práticas de avaliação formativa de natureza mais construtivista (Barreira & Pinto, 2005)?

Como já se refeiu o conceito de avaliação formativa surgiu pela “mão” de Scriven (1967), a quem Bloom, Hastings & Madaus (1971) o pediram “emprestado”, como afirmaram, para o usarem de forma psicométrica. Os testes formativos eram aplicados no final de cada unidade de aprendizagem para verificar, por escrito, a consecução dos objectivos comportamentais pelos alunos. Apesar de não haver consenso sobre o assunto, estes testes, em princípio, não deviam ter nota, usando-se os seus resultados para dar *feedback* aos alunos no contexto de uma pedagogia orientada para a maestria. Os alunos que não tinham dificuldades legitimavam a sua forma de estudar e os que tinham ficavam a saber quais eram os elementos da hierarquia de aprendizagem que deviam rever para os atingir.

Esta forma de avaliação formativa, realizada no final de uma unidade de ensino, promovia uma *regulação retroactiva* (Allal, 1986). Segundo a perspectiva cognitivista, o carácter estandardizado das actividades de remediação propostas não facilitava a recuperação das dificuldades individuais (Allal, 1986; Álvarez Méndez, 2002). Para os cognitivistas e construtivistas a avaliação formativa devia decorrer ao longo do processo de ensino/aprendizagem como uma componente essencial da sua regulação, proporcionando aos alunos, através do *feedback*, uma melhoria inegável das aprendizagens (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005). A avaliação formativa devia ser transformada num processo de *regulação divergente* das aprendizagens através da diversificação de estratégias, de técnicas e de instrumentos, que permitissem a realização de tarefas complexas e abertas, propícias ao desenvolvimento de competências (Torrance & Pryor, 1998). Esta perspectiva era, segundo estes

autores, contrária à dos positivistas que encaravam a avaliação formativa como um processo de *regulação convergente* das aprendizagens subordinado a critérios centrados nos resultados.

A ambiguidade das interpretações do termo foi ainda ampliada pela divergência entre cognitivistas e construtivistas de matriz francófona e anglo-saxónica quanto ao entendimento do papel do aluno e do professor no processo de avaliação formativa (Fernandes, 2005).

Os francófonos, partindo da ideia de que a cognição dependia de mecanismos internos, davam e dão grande relevância ao papel do aluno na regulação do processo de aprendizagem, porque consideram que é a sua reacção ao *feedback* dado pelo professor, que garante o seu sucesso: o aluno é responsável pela sua auto-avaliação, promovendo a metacognição e a auto-regulação das suas aprendizagens no sentido da melhoria (Fernandes, 2005). Já nos anos 70 Cardinet acreditava que a avaliação era formativa se funcionasse como um guia de acção do professor para ajudar os alunos a regular as aprendizagens nos domínios que estavam a trabalhar (Perrenoud, 1999). Para tal, a avaliação formativa devia fornecer o *feedback* muito antes da atribuição da nota final, permitindo a *regulação interactiva* do processo (Allal, 1986).

O professor ajudava, assim efectivamente, o aluno a melhorar através de “uma «orientação» individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, [que era] mais vantajosa do que uma remediação à posteriori.” (Allal, 1986, p. 191). Tratava-se, para esta autora, da *avaliação contínua* que integrava simultaneamente a avaliação das actividades de ensino/aprendizagem e respondia às necessidades sociais de conseguir que o máximo de alunos atingisse os objectivos essenciais definidos. Esta intenção fundamental da avaliação formativa foi definida por Hadji (1994) como *avaliação reguladora*. De acordo com este autor a resolução de situações-problema permitia obter informação sobre os progressos ou dificuldades do aluno em relação ao objecto ensinado e aos objectivos definidos. Essa informação constituía, simultaneamente, a base do *feedback* a devolver ao aluno e da alteração da planificação. Assim sendo a avaliação correspondia a uma tomada de “posição sobre um objecto, em função de uma análise-identificação, e com vista a uma tomada de decisão.” (Hadji, 1994, p. 129). Para facilitar esta tarefa o professor devia construir um dispositivo pedagógico, ou seja, um “conjunto coerente e articulado das modalidades de recolha de informação (actores, momentos, instrumentos), construído em função dos objectivos da avaliação” (Hadji, 1994, p. 186).

O dispositivo pedagógico permitia ao aluno apropriar-se dos critérios de avaliação (definidos pelo professor) para remediar os seus erros, numa lógica de auto-avaliação e auto-gestão, promovendo-se a função reguladora da avaliação formativa (Nunziatti, 1990). Para esta autora a avaliação tornava-se *formadora* quando a correcção do erro era feita pelo aluno e não pelo professor. Também Abrecht (1991) defendia que a avaliação formativa devia ter um carácter

simultaneamente, retrospectivo e prospectivo, que permitisse ao aluno “programar” a sequência da sua actividade de aprendizagem no sentido da progressão. No entanto, (Fernandes, 2007b) considera que esta concepção “difícilmente se diferencia de uma avaliação formativa mais global e abrangente, tal como é hoje concebida pela comunidade científica” (p. 265).

Perrenoud (1988 e 1998) tem vindo a discutir a distinção entre a regulação das actividades e a regulação das aprendizagens, defendendo uma pedagogia diferenciada, activa e construtivista baseada na *regulação controlada dos processos de aprendizagem*. Para tal os alunos deviam desenvolver competências através da resolução de situações-problema, devendo o professor observar o seu desempenho para recolher informações, que propiciassem a emissão do *feedback* necessário à regulação da aprendizagem. No entanto, para Perrenoud (1998) a operacionalização desta pedagogia diferenciada, respeitadora dos diferentes ritmos de progressão dos alunos, dificilmente pode ser aplicada em escolas organizadas com a actual estrutura disciplinar, sujeita a programas e didácticas específicas, cujos alunos estão inseridos em cursos, turmas e horários rígidos.

Estas concepções de matriz francófona tornam-se difíceis de aplicar em sala de aula (Fernandes, 2005). Este autor considera as propostas de avaliação formativa dos autores anglo-saxónicos um pouco mais pragmáticas por sublinharem a importância da comunicação (entre professor e alunos e entre alunos) e o papel do professor como facilitador de aprendizagens, através do *feedback*, entendido como instrumento fundamental para auxiliar os alunos a melhorar o seu percurso. Para tal os alunos deviam consciencializar-se, segundo Biggs, do seu ponto de partida e do esforço necessário para alcançar os objectivos definidos, melhorando as suas aprendizagens (Fernandes, 2005).

De facto, as perspectivas anglo-saxónicas adaptam-se melhor à realidade das nossas salas de aula (permitindo apoiar os alunos nos seus percursos de aprendizagem) do que as propostas francófonas, por se centrarem mais no aluno, levando a diferenciação a um ponto tal que, em última análise, implica a mudança do sistema educativo.

A melhor forma de os alunos aderirem às tarefas de aprendizagem era através de desafios que os levassem a pesquisar informação e a analisá-la, com vista à produção de uma comunicação oral ou escrita sustentada por uma argumentação válida (Wiggins, 1990). Este autor defendia, por esta via, a realização de uma *avaliação autêntica* em que professor observava o aluno no desempenho de tarefas intelectuais que permitissem o desenvolvimento de competências, a mobilização de conhecimentos e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, tornando-se a auto-avaliação parte integrante do processo. Estas tarefas podiam ser realizadas individualmente ou em pares/grupo, implicando, pelo seu carácter, critérios de

correção múltiplos. Wiggins (1990) defendeu ainda o desenvolvimento da técnica de portfolio, como forma de fomentar a avaliação diária e potenciar bons resultados.

Black & Wiliam (1998b) no seu trabalho *Inside the black box* consideraram que a avaliação formativa era o “coração da aprendizagem efectiva”, reconhecendo que a interactividade proporcionada pela avaliação formativa entre ensino e aprendizagem, podia melhorar os níveis de realização e consecução (sobretudo dos alunos mais fracos) e reduzir a amplitude dos resultados na turma, aumentando o seu desempenho geral. Para tal, o professor devia discutir os objectivos de aprendizagem com os alunos, propondo questões e tarefas que suscitasse o seu envolvimento activo, quer na aprendizagem, quer na auto-avaliação. Através da observação e correção dos trabalhos, o professor recolhia informação sobre os seus progressos e dificuldades, fornecendo um *feedback* frequente, adequado e orientador das etapas seguintes. Promovia, assim, a responsabilização do aluno e o desenvolvimento de hábitos de aprendizagem duradouros, evitando-se comparações com os colegas. A avaliação formativa, assim entendida, apesar de não ser uma *solução mágica*, revelava-se muito eficaz para apoiar especialmente os alunos que revelavam mais dificuldades nas suas aprendizagens.

Black & Wiliam (2006a) desenvolveram ainda uma teoria de avaliação formativa, fundamentada na sua experiência com professores e na literatura, com base em quatro princípios. O primeiro destacava a importância das relações entre a natureza da disciplina e o papel do professor, assumindo-se que as suas concepções epistemológicas e ontológicas se reflectiam na qualidade, relevância e eficácia das perguntas feitas aos alunos e, por conseguinte, na avaliação. O segundo princípio sublinhava o papel do professor na regulação da aprendizagem e na regulação da actividade, através da planificação de novas formas de trabalhar, que permitissem ao aluno assumir a sua responsabilidade no desenvolvimento das suas capacidades e melhoria das suas estratégias cognitivas e aprendizagens (numa atitude próxima da concepção de Perrenoud). O terceiro princípio reafirmava a relevância do *feedback* na interacção professor-aluno, considerando, como Sadler defendia, que o aluno devia encurtar a distância entre o seu estado inicial de aprendizagem e o objectivo a alcançar, enunciado claramente pelo professor. Tal poderia ser realizado através da ZDP³ (Zona de Desenvolvimento Proximal), que constituía a etapa de aprendizagem onde se realizava a progressão entre o desenvolvimento real e o potencial, ou seja, a zona onde era possível efectuar o ensino. O último princípio desta teoria salientava o papel activo do aluno na aprendizagem, através da auto-

³ Segundo Vygotsky a ZDP era a zona através da qual se podia adquirir e melhorar conhecimentos e competências, com a supervisão de um educador ou dos pares.

avaliação, da auto-regulação e da metacognição, devendo este envolver-se na discussão e negociação da aprendizagem e da avaliação com o professor e com os colegas.

A partir das evidências recolhidas nos seus estudos, Wiliam (2007) reconheceu que se a avaliação formativa fosse praticada diariamente, ou melhor ainda, “*minute by minute*”, os alunos tendiam a empenhar-se cada vez mais e os efeitos sobre a aprendizagem eram mais duradouros, obtendo os professores maior satisfação profissional.

Por seu turno Perez (2000) acreditava que a intervenção diária potenciada pela avaliação formativa produzia uma *avaliação contínua*, que esvaziava de significado os conceitos clássicos de avaliação inicial, avaliação intermédia e avaliação final. Como a avaliação formativa desempenhava a função mais importante da avaliação, por ser a mais coerente com a natureza do acto educativo, Perez (2000) designou-a como *avaliação integrada* para a distinguir da *avaliação integradora*. Esta era definida como activa, dinamizadora, promotora da reflexão, análise e autocrítica, e por isso fomentadora de inovação e do desejo de melhoria contínua. Ambas confluíam no processo sistemático da *educação integral*, cuja finalidade geral, unificadora e harmonizadora, pretendia o aperfeiçoamento e melhoria de todas as dimensões humanas, preparando os alunos para os desafios profissionais, sociais, cívicos e pessoais do futuro.

A diversidade de abordagens, modelos e conceitos relativos à avaliação de aprendizagens tem feito subsistir um problema de clarificação de práticas e de linguagem, talvez proveniente da falta de um quadro conceptual sólido (Fernandes, 2005). Este assunto tem vindo a ser debatido por Scriven (2000), que discute a hipótese da criação de uma ciência da avaliação. Para Fernandes (2005) deve haver algum cuidado em tratar a avaliação como uma disciplina exacta, baseada em técnicas e procedimentos algorítmicos precisos, pois o seu carácter social envolve questões políticas, socioculturais e psicológicas, bem como valores morais e éticos. Consciente de que a investigação tem vindo a produzir um “substancial corpo teórico”, partiu do cruzamento das propostas francófonas e anglo-saxónicas e, por isso mesmo, dos contributos teóricos relacionados com o pragmatismo e com o cognitivismo e construtivismo, bem como da noção de *avaliação alternativa* de Gipps e Stobart (que defendiam uma avaliação mais humanizada e participada integrada nos processos de ensino/aprendizagem e centrada no contexto vivido na sala de aula) e propôs um modelo de *avaliação formativa alternativa* (AFA). Definiu, então, uma prática de avaliação formativa baseada na natureza das interações sociais estabelecidas na sala de aula e numa partilha de responsabilidades, que redefinisse os papéis dos alunos e dos professores num processo pedagógico e interactivo, associado à didáctica, que levasse os alunos a aprender melhor. A AFA devia ser

um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam acções que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades.

Em suma, a AFA deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas de sala de aula pois um dos seus principais objectivos é o de obter informação acerca de como os alunos aprendem, ajudando-os deliberada e sistematicamente a compreender o que fazem e a melhorar as suas aprendizagens. (Fernandes, 2006b, p.32).

Fernandes defendia assim a relação entre o carácter eminentemente pedagógico da avaliação formativa e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Para que a avaliação formativa fosse rigorosa deviam seleccionar-se criteriosamente tarefas de aprendizagem dinâmicas, “cuja resolução implique que os alunos relacionem, integrem e mobilizem um leque alargado de aprendizagens (e.g., conhecimentos, capacidades, atitudes, competências metacognitivas, competências socioafectivas).” (Fernandes, 2005, p.79). Esta selecção de tarefas devia centrar-se nas aprendizagens estruturantes do currículo e devia prever estratégias, que permitissem a recolha sistemática de informações, para propiciar *feedback*, de forma a integrar-se a avaliação no processo de ensino/aprendizagem.

Feedback. O *feedback* passou a ser considerado como uma estratégia valiosa de aprendizagem, desde que o estudo de Ellis Page (de 1958) mostrou concludentemente, segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), que a informação retroactiva melhorava o rendimento dos alunos. Segundo aqueles autores quando “os professores meramente recolhem os trabalhos e não dizem nada ou simplesmente põem um sinal de certo, perdem uma oportunidade de desenvolvimento” (p. 311). No entanto, o *feedback* tanto pode assumir uma função de controlo, se for pensado numa óptica positivista, como uma função facilitadora da aprendizagem, quando equacionado numa lógica cognitivista e/ou construtivista (Fernandes, 2005, 2006b, 2007b; Harlen, 2006b; Stobart, 2006). As características que os distinguem assentam na sua retroactividade ou na sua interactividade, segundo Vieira (2007), que apresentou esta tipologia na sua tese de mestrado:

a) o *feedback* classificativo tem um carácter retroactivo, por ser dado no final da tarefa e valorizar unicamente aspectos relativos ao conhecimento de conteúdos, dissociando-se do processo de ensino/aprendizagem. Este tipo de *feedback* orienta o aluno para a obtenção de uma classificação certificativa do mérito pessoal, centrada nos produtos e/ou na personalidade e

afectividade do aluno. Dado sob a forma escrita, com pouca informação, ou simples notação rege-se por uma perspectiva psicométrica ligada à avaliação normativa ou criterial. Este tipo de *feedback* é selectivo e serve funções de controlo, certificação, classificação e ordenação da aprendizagem;

b) o *feedback* correctivo e/ou informativo (também designado como *feed up*) acompanha o processo ou a análise do que é realizado em aula, centrando-se nos produtos e na verificação dos resultados. Pode ter um carácter retroactivo se estiver associado ao processo de ensino/aprendizagem na sala de aula ou pode ser interactivo se ocorrer durante a dinâmica estabelecida na aula. Seja oral, escrito, individual ou colectivo valoriza sempre aspectos cognitivos e comportamentais e implica a indicação da resposta certa, sob a forma de comentário breve e assertivo. Está ligado à avaliação criterial, numa perspectiva cognitiva e desempenha funções de correcção, explicação, regulação e reforço da aprendizagem;

c) o *feedback* orientador ou *feed forward*, de carácter interactivo e prognóstico, centra-se na natureza das tarefas e nas estratégias cognitivas aplicadas no desenvolvimento de trabalhos. Abrange também os processos metacognitivos. Apresenta-se sob a forma de comentário descritivo e personalizado, quase sempre escrito. Valoriza diferenciadamente os aspectos cognitivos, metacognitivos e comportamentais e está relacionado com a avaliação criterial ou ipsativa. Integra-se numa perspectiva construtivista do ensino/aprendizagem, assumindo as funções de orientar, regular, reflectir, identificar e adaptar.

No entanto, qualquer que seja o tipo de *feedback* que se utilize, a resposta depende sempre da reacção do aluno (Stobart, 2006), podendo funcionar ou não como uma limitação à regulação dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1999). De facto, segundo o estudo de Kluger & DeNisi, um aluno que seja empenhado na aprendizagem e que entenda bem o *feedback*, pode orientar e aumentar significativamente o seu rendimento, mas um aluno que se considere fraco numa disciplina ou que rejeite o professor pode não atribuir qualquer utilidade ao *feedback* e reduzir o seu esforço ao mínimo possível (Stobart, 2006).

A rapidez com que o *feedback* é dado aos alunos pode interferir na sua eficácia, tal como a qualidade da comunicação estabelecida entre professor e aluno (Black & Wiliam, 1998b). Um *feedback* estruturado de forma acessível, legível e sem excesso de informação, contribui para também para que o aluno não o ignore, devendo evitar-se a correcção pura e simples do erro ou o reforço da ideia de competição entre alunos para não afectar a sua auto-estima (Stobart, 2006).

Assim sendo os professores devem tentar perceber como os alunos usam o *feedback*, para melhorar a eficácia das suas mensagens, que segundo Black & Wiliam (2006a) devem ser individualizadas e orientadoras das etapas a seguir no processo de aprendizagem. Devem ainda

centrar-se na tarefa e no desempenho do aluno para que este, recorrendo à auto-regulação e à metacognição, ultrapasse autonomamente as suas lacunas e aperfeiçoe a sua aprendizagem. Se esta se tornar mais significativa e duradoura, o *feedback* cumpre a sua função reguladora e assume o seu carácter formativo, propiciando mudanças que facilitam novas aprendizagens (Fernandes, 2005, 2006b, 2007b; Harlen, 2006b; Stobart, 2006). O aluno pode assim apropriar-se dele e integrar a sua informação sempre que seja oportuno nas aprendizagens seguintes (Ramaprasad, 1983, segundo Vieira, 2007). Por isso, Vieira, constatou a necessidade dos alunos aprenderem a interpretar o *feedback* e a reutilizá-lo.

Fernandes (2005) sublinhou que o *feedback* era um elemento

indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma a sua natureza formativa. De facto, através de um *feedback* regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de auto-avaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens *durante*, e não apenas no *final*, de um dado período de ensino e aprendizagem (pp.84-86)⁴.

Nesta acepção o *feedback* é entendido também como propiciador do desenvolvimento de competências que autonomizem e responsabilizem o aluno no decurso do processo de ensino/aprendizagem.

Para Fernandes (2005) os testes podem ser úteis para desenvolver aprendizagens, mas o seu peso deve ser relativizado, pois contêm limitações como todos os instrumentos de avaliação, devendo haver mais cuidado com a elaboração das suas questões e com a sua correcção. Para Black *et al* os testes sumativos podem ser formativos se se proceder à revisão e análise do desempenho dos alunos para evitar a repetição das mesmas inseguranças e se elabore um conjunto de critérios de correcção para ajudar o aluno a orientar o seu esforço de progressão através da auto-correcção e auto-classificação após a detecção do erro pelo professor (citado por Vieira, 2007).

⁴ As expressões em itálico são do autor.

3. Exames e avaliação sumativa

Os exames standardizados, realizados em larga escala, têm constituído, grosso modo, a avaliação sumativa externa (Fernandes, 2005; Kellaghan, 2004). Em países como o nosso essa avaliação interfere directamente com a avaliação sumativa interna, representando esta 70% da classificação final da disciplina e o exame 30% (Fernandes, 2005). Segundo este autor, esta situação varia de acordo com os sistemas educativos de cada país, exercendo uma influência significativa na sociedade, nas decisões ministeriais e nas opções curriculares dos professores.

Validade e fiabilidade. Um exame, tal como um teste, para ser eficaz deve ter duas características fundamentais: a validade e a fiabilidade.

A validade implica que o exame tenha qualidade para avaliar exactamente aquilo a que se propõe. Esta pode ser analisada sob diferentes aspectos, segundo Fernandes (2005): a) *previsão* – capacidade prognóstica que o exame tem de ser um bom indicador de previsão de desempenho; b) *conteúdo* – testar uma amostra significativa dos conteúdos do currículo que se vai avaliar; c) *concorrente* – garantir a correlação com outras avaliações sobre as aprendizagens a avaliar; d) *critério* – prever o desempenho do examinando em relação a um critério; e) *constructo* – permitir avaliar a competência subjacente e a sua consistência. No entanto, costuma haver uma tendência para se analisar sobretudo a validade de conteúdo ou a validade criterial de um exame (Fernandes, 2005).

A fiabilidade tenta garantir a consistência entre o que se avalia e o que se quer avaliar para se assegurar a concordância entre os resultados obtidos e os pré-estabelecidos (Fernandes, 2005). No entanto, a fiabilidade pode ser afectada por quatro grandes fontes de erros: a) a selecção dos itens; b) o desempenho dos correctores; c) as condições de aplicação; e d) a variação do desempenho dos alunos (Kellaghan e Madaus, 2003).

Hadji (1994) sublinha que a subjectividade dos professores correctores é ampliada pela diversidade dos critérios, interferindo na correcção e avaliação das respostas (sobretudo nas relativas às questões abertas), pois os professores não corrigem todos da mesma forma e um mesmo corrector pode atribuir classificações diversas à mesma questão, em momentos diferentes, fenómeno que designa por ‘infidelidade’ do corrector. Fernandes (2005) propõe que para se diminuir ou anular as ameaças à fiabilidade se tentem “standardizar as condições de administração, detalhar e clarificar tanto quanto possível os critérios de correcção, livrando-os de quaisquer ambiguidades, e moderar os procedimentos dos correctores para assegurar que os critérios e os padrões de correcção sejam uniformes.” (p. 114). Já De Landsheere (1976)

considerara que o abandono das questões criativas ou de síntese (que exigiam actividades mais complexas e de natureza mais subjectiva) facilitaria a supressão da ambiguidade das questões e permitiria reduzir as diferenças entre examinadores. Dessa forma, podiam medir-se todas as produções dos alunos com rigor docimológico, controlando-se tecnicamente os desvios de interpretação dos avaliadores e assegurando-se um tratamento imparcial aos avaliados, mas com a desvantagem, segundo Álvarez Méndez (2002) de reduzir a função comunicativa que o processo de ensino/aprendizagem deve promover. De facto, se as provas objectivas estabelecem indicadores de correspondência com os conteúdos curriculares e são válidas para predizer o desempenho académico (Wiggins, 1990), apenas aceitam como certa uma única interpretação para uma resposta, o que sacrifica os processos complexos de raciocínio e dificulta a avaliação do pensamento crítico e criativo (Álvarez Méndez, 2002; Stenhouse, 1986; Wiggins, 1990).

Os exames que medem o currículo por objectivos (segundo a lógica tyleriana) só medem a memória, ou seja, o efeito de eco produzido pela transmissão de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico (Pinar, 2007). Por isso, Álvarez Méndez (2002) questiona a sua fiabilidade, sobretudo porque a estrutura das perguntas obriga à reprodução de conhecimentos e à repetição de vulgaridades ou generalidades, pois o “momento do exame é a altura para expressar apenas verdades absolutas” (p. 111), constituindo os exames um sistema fechado de avaliação, em que os professores são emissores e juízes receptores e os alunos agem para assegurar o êxito, hipotecando-se a acção comunicativa. A transmissão assegurada pelas provas objectivas continua a ser unidireccional e não bidireccional, apesar das reformas educativas dos anos 90 terem apontado neste último sentido (Goodson, 2001; Pinar, 2007).

As funções atribuídas aos exames. Se no nosso país os exames exercem em simultâneo as funções de certificar e de seleccionar, outros há onde apenas desempenham uma destas funções (Fernandes, 2005). No entanto, na maioria dos sistemas educativos os exames são necessários para a obtenção do diploma de conclusão de estudos (Bishop, 1998).

Os exames organizados a nível nacional exigem uma coordenação curricular para que possam desempenhar, com credibilidade, as funções *certificativa*, *selectiva* e de *controlo* (Fernandes, 2005; Kellaghan, 2004). Alguns sistemas educativos atribuem aos exames funções de *monitorização* usando os seus resultados para avaliar as escolas, que são ordenadas em listas de *rankings* a nível nacional, interdistrital, interestadual ou internacional (Clarke *et al.*, 2000). Segundo estes autores, alguns governos pretendem resolver, de uma forma económica, o problema da avaliação do desempenho dos professores, através dos resultados dos exames, ao mesmo tempo que pressionam as escolas para cumprir os currículos, julgando ao mesmo tempo

a sua eficácia. O que acontece, segundo Biggs, é que a análise desses resultados pelas escolas provoca um efeito de *backwash* (Vieira, 2007), determinando muito do que se decide nas escolas em termos de planificação de ensino/aprendizagem (Fernandes, 2005; Kellaghan, 2004).

Outra das funções atribuídas aos exames é a *motivação* dos alunos, pois segundo De Landsheere (1976) estes sentem-se obrigados a construir sínteses de matéria e exigem mais trabalho dos professores: a fixação de objectivos e metas para melhorar os resultados dos alunos pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino (Kellaghan, 2004). Também a existência de pontuações parece ser mais estimulante para o estudo do que uma simples informação sobre a aprovação ou não num exame (Bishop, 1998). Contudo se os exames forem excessivamente fáceis, podem não incitar os alunos a estudar, mas se forem muito difíceis podem ser dissuasores do estudo (Bishop, 1998; Fernandes, 2005; Kellaghan, 2004). Segundo Bishop (1998) a definição de padrões elevados de execução em exame constitui uma óptima estratégia para anular a pressão existente entre os alunos para estudarem o mínimo ou mesmo para não estudarem, levando os pais a exigir um ensino mais eficaz aos professores e estes a pedir mais trabalho aos alunos. Bishop (1998) chegou a estas conclusões a partir de uma investigação no estado de Nova Iorque, onde apesar das exigências escolares serem elevadas e dos alunos serem oriundos de famílias estrangeiras, emigrantes ou pertencentes a minorias (com dificuldades económicas e carências culturais), o desempenho escolar dos alunos era superior em relação aos alunos dos restantes estados dos EUA. No entanto, na base deste sucesso estava o grande investimento do Estado nas escolas, o pagamento de salários mais elevados aos professores e o facto destes reforçarem a sua formação de base, com estudos especializados.

O aumento do grau de exigência dos exames condiciona, também, as práticas avaliativas dos professores (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000), que tendem a tomar como referentes as questões de exame e os desempenhos dos melhores alunos (Kellaghan, 2004). Para este autor, esta atitude nem sempre produz os resultados esperados, por ser difícil homogeneizar o grau de dificuldade das tarefas, competências e conteúdos exigidas nas questões de exame, pois estas costumam oscilar de um ano para outro, tal como os procedimentos de correcção.

Os exames fundamentam ainda decisões relativas a alterações de políticas educativas e de formação de professores (Kellaghan, 2004). O aumento de examinandos implicou um desenvolvimento da tecnologia de exames, procurando-se, por um lado, aumentar a sua objectividade, eficácia e validade e, por outro, reduzir os custos (Clarke *et al.*, 2000). No entanto, os resultados da investigação têm sido pouco considerados neste processo, tal como as opiniões dos professores, demonstrando-se a existência de um divórcio entre os decisores e os executores das políticas educativas (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000).

4. Tensões entre avaliação formativa e avaliação sumativa

Tem havido uma certa tendência para se pedir aos professores que operacionalizem práticas de avaliação correspondentes a conceitos como *avaliação contínua, integradora, individualizada, personalizada, participativa* e que são introduzidos nos sistemas educativos “sem grandes reflexões, sem referências a marcos conceptuais, a contextos sociais, ao momento histórico, aos interesses que satisfazem e aos que entretanto surgem” (Álvarez Méndez, 2002, p.22). A descontextualização destes conceitos retira-lhes o seu significado epistemológico e tem como resultado que os professores os façam “coincidir quer com práticas reprodutoras quer com práticas transformadoras” (Álvarez Méndez, 2002, p.22). Talvez assim se justifique a distância entre as intenções educativas dos programas (que privilegiam a avaliação formativa) e as práticas educativas, que tendem a reduzir a avaliação ao seu aspecto sumativo, como o demonstraram vários investigadores citados por Fernandes (2005). A investigação científica mostrou ainda a prevalência, a nível internacional, do peso excessivo atribuído à função certificativa e classificativa da avaliação como forma de prestar contas à comunidade (Álvarez Méndez, 2002; Black & Wiliam, 1998a e 2006b; Fernandes, 2005; Gardner, 2006; Pacheco, 2006; Perez, 2000; Pinar, 2007).

Segundo Fernandes (2006a), os professores portugueses têm-se centrado excessivamente nas funções de classificação, selecção ou certificação da avaliação e nos resultados da avaliação externa. Para tal, aumentam os testes objectivos e as tarefas estruturadas e fechadas (semelhantes às dos exames) pensando, assim, estar a avaliar aprendizagens profundas (Fernandes, 2006b; Silva 2007). No entanto, acabam por privilegiar a quantidade em vez da qualidade, empobrecendo o currículo, por não investirem no desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento (Fernandes, 2005; Perrenoud, 1998).

A avaliação formativa acaba por ser usada intuitiva e arbitrariamente, de forma mais ou menos estruturada, pois muitos professores tendem a distinguir a avaliação formativa da avaliação sumativa através dos instrumentos utilizados (Fernandes, 2006a, 2006b; Hadji, 1994; Harlen 2006; Perrenoud, 1998). As indicações de mérito que, por vezes são usadas, acabam por funcionar como uma ameaça à própria avaliação formativa, potenciando a tensão entre esta e a avaliação sumativa (Silva, 2007; Stobart, 2006). Os professores têm estado presos entre duas lógicas (a da regulação e a da excelência), que têm de conciliar, sendo estas só aparentemente contraditórias, pois o professor é, simultaneamente, formador e examinador (Perrenoud, 1998). Para este autor o professor enfrenta neste período de transição, relativamente arbitrário, muitos problemas que ensombram a realização eficaz da avaliação formativa: a) número excessivo de

alunos por turma; b) sobrecarga de programas; c) concepções didácticas; d) complexidade dos modelos de avaliação formativa impostos sem formação adequada; e) noção de avaliação formativa como tarefa suplementar da sumativa; f) obsessão da equidade, ou seja, de avaliar todos ao mesmo tempo, não respeita o ritmo de aprendizagem.

De facto, apesar de haver alguma tendência para se utilizarem pedagogias mais abertas e activas, estas mantêm-se dentro da lógica do *status quo* prevalecente (Goodson, 2001; Perrenoud, 2001; Pinar, 2007), perpetuando-se a lógica de valorização dos conhecimentos específicos. O desenvolvimento das competências de natureza transversal e a divulgação dos critérios de avaliação aos alunos continuam a ser procedimentos pouco comuns, havendo tendência para se usar aleatoriamente as informações das observações recolhidas em aula (Fernandes, 2005). A articulação entre a dimensão formativa e formadora da avaliação e a sua dimensão sumativa e certificadora revela-se, muitas vezes, um acto potenciador de conflitos, sendo uma das tarefas mais exigentes com que os professores se deparam (Fernandes, 2005). Segundo este autor o envolvimento dos alunos no processo de avaliação para melhorarem a sua aprendizagem, potencia a utilização da informação recolhida pela avaliação formativa e aumenta a compreensão do que sabem e fazem. A investigação tem vindo a mostrar, segundo este autor, que os alunos são mais participativos quando os professores valorizam a avaliação formativa e consideram os testes apenas como mais um meio de recolha de informação.

As relações entre avaliação formativa e avaliação sumativa são também dificultadas pela multiplicidade de funções que a avaliação desempenha: “formação, selecção, certificação, exercício de autoridade, melhoria da prática docente; funções relacionadas com a motivação e a orientação; funções administrativas, académicas, de promoção ou de recuperação; de informação, de regulação e de controlo” (Álvarez Méndez, 2002, p.28). Segundo este autor, cada vez que um professor estabelece critérios de correcção únicos para uma questão perpetua a inércia das suas práticas e permite que a avaliação sumativa deturpe o valor da avaliação formativa: é esta rotina que anula a prática reflexiva e compromete a concretização curricular. A dicotomia entre estes dois tipos de avaliação situa-se, então, ao nível da racionalidade: a avaliação sumativa enquadra-se na racionalidade técnica da pedagogia por objectivos, perpetuando o *status quo*, enquanto a avaliação formativa se situa no campo da racionalidade prática por estar mais ligada a uma pedagogia crítica e à construção dinâmica do conhecimento.

Harlen (2006b) defende uma outra perspectiva, em que considera que a avaliação formativa e a avaliação sumativa são diferentes dimensões de um mesmo constructo (a avaliação), que apenas se distinguem pela forma de interpretar e usar as evidências recolhidas

sobre o trabalho dos alunos. Por isso, defende que se podem usar as evidências de aprendizagem recolhidas pela avaliação sumativa num contexto formativo.

Harlen (2006b) propõe mesmo uma distinção entre *avaliação das aprendizagens* e *avaliação para as aprendizagens*, sendo a primeira resultante da medida do que foi aprendido (mais relacionada com a avaliação sumativa) e a segunda proveniente da informação recolhida nas actividades diagnósticas e formativas, sendo esta a mais propícia para a promoção das aprendizagens.

Fernandes (2007) teme que esta visão da avaliação formativa a possa tornar num conjunto de pequenas avaliações sumativas, fundamentando a sua posição nas diferenças epistemológicas entre estes conceitos. Aceita, no entanto, como Perez (2000), que as informações da avaliação formativa possam ser usadas para enriquecer e contextualizar a avaliação sumativa e para extrair conclusões pertinentes que ajudem a melhorar a aprendizagem e o ensino, enriquecendo assim o currículo.

Tensões produzidas pelos exames na prática pedagógica. Como alterar a tensão entre exames e avaliação, quando estes se mantêm como uma referência em nome de um padrão mítico de rigor, perpetuando uma lógica de selecção e de exclusão (Álvarez Méndez, 2002)? De facto mesmo contra as evidências que a investigação científica tem revelado sobre a validade dos resultados da avaliação formativa (Black e William 1998b) tem prevalecido a tradição de se associar a objectividade do paradigma positivista ao rigor e de se reduzir a avaliação ao observável e quantificável (Zabalza, 1997). São, em última análise, os professores quem sente as dificuldades de conciliar a sua prática com os exames, gerando-se entre a classe sentimentos de clara adesão ou de rejeição (Álvarez Méndez, 2002).

Os professores que rejeitam os efeitos negativos dos exames no processo de ensino/aprendizagem apontam a redução significativa do tempo dedicado às actividades formativas e o consequente estreitamento do currículo (Álvarez Méndez, 2002; Fernandes, 2005; Gardner, 2006; Harlen, 2006b; Sturman, 2003; Sutton, 2004). Rejeitam-nos também porque sentem a perda de controlo das suas actividades, que se vão desligando do contexto local (Sutton, 2004). Sentem, ainda, que a sua experiência de ensino é desautorizada, ou mesmo anulada, encarando este facto como uma agressão ao seu trabalho (Fireston, Mayrowetz e Fairman, 1998). Segundo Pinar (2007) os “currículos orientados para os exames despromovem os professores de académicos e intelectuais a técnicos ao serviço do estado” (p.19) e dificultam a realização de actividades mais eruditas e criativas, que envolvam a independência da mente.

Os professores, que apostam na gestão flexível do currículo e na realização de aprendizagens significativas, criticam o conservadorismo do ensino provocado pelos exames, pois estes transformam os alunos em meros receptores, ansiosos com os resultados dos testes e indisponíveis para outro tipo de tarefas (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000).

Esta ansiedade é potenciada pela concentração excessiva de testes em períodos muito curtos (Perrenoud, 1999; Silva, 2007) e pode ser reforçada pela atitude de alguns pais, que adquirem testes “comerciais” para ajudarem os filhos a prepararem-se para exame (Brown *et al.*, 1996; Clarke *et al.*, 2000; Sturman, 2003). Os alunos começam a acreditar que importam mais as questões tipo pergunta/resposta do que os hábitos de raciocínio e justificação (Wiggins, 1990) desenvolvendo uma relação de tal forma utilitária com a avaliação, que podem inflacionar artificialmente os resultados, recorrendo quer à memorização, quer à cábula (Koretz, McCaffey e Hamilton, 2001). Perverte-se, assim, o “ofício do aluno” (Perrenoud, 1999), pois os exames reduzem o conhecimento “a um produto de consumo imediato para êxito fugaz na prova, de onde regressa tratado como uma mercadoria. (...) O raciocínio é simples: para aprender sempre há tempo, para examinar, não. Avaliamos em contextos naturais; examinamos em cenários artificiais” (Álvarez Méndez, 2002, p. 93). Perrenoud (1998) caracteriza o estudo para a prova como o “desempenho de um dia”, sucedendo-se o esquecimento à memorização, por não ter havido lugar para a construção do conhecimento. Esta avaliação selectiva legitima a mobilidade social e influencia, por um lado, a auto-estima do aluno e a sua imagem junto dos pais, e por outro, decide o seu futuro no mercado de trabalho, satisfazendo ao mesmo tempo a sociedade e o estado com a ideia de que esta orientação é “imparcial, humana e racional...” (p.55).

A preparação para exame centrada na execução e correcção de testes, segundo Sacks, consome muitas energias e tempo a professores e alunos e reduz a possibilidade de inovação pedagógica (Perrenoud, 1999). Apesar de se classificar e examinar muito, avalia-se pouco, pois a “medição” do que o aluno “sabe” corresponde, sobretudo, à lógica de “examinar para excluir” em detrimento da lógica de “avaliar para conhecer”, perpetuando-se as mesmas estatísticas de insucesso ano após ano (Álvarez Méndez, 2002).

Alguns professores preferem integrar a preparação para os exames no processo de ensino/aprendizagem, para a tornar menos angustiante, insistindo na realização de tarefas de compreensão dos conteúdos de exame, enquanto outros preferem fomentar técnicas de memorização, dando prioridade à matéria de exame, para o que reorganizam o currículo (Sturman, 2003). O primeiro tipo de professores prefere manter um ritmo de trabalho mais eficaz, que ajude a produzir resultados mais significativos (Koretz, McCaffey e Hamilton, 2001), investindo na realização de trabalhos para casa, “quizzes” (pequenos testes de pergunta/resposta

rápida, orais ou escritos, para revisão e discussão de matéria) e tarefas de investigação/pesquisa, como técnicas de preparação para exame. Os professores que optam pela memorização fomentam o treino de respostas-tipo, com base em exames anteriores e/ou testes comerciais, o que pode ter como efeito nefasto a aquisição, pelos alunos, de hábitos de repetição mecânica das respostas, negligenciando a sua compreensão. No entanto, segundo Powers & Rock o recurso ao treino intensivo não garante, só por si, o aumento significativo da classificação, pois os alunos tendem a obter a mesma nota ou a descê-la em situações de repetição de testes anteriormente feitos (Sturman, 2003).

Há ainda professores que apostam na preparação para exame baseada na avaliação formativa, porque esta permite melhorar os resultados dos alunos (Black & Wiliam, 1998b). Estes autores questionam-se sobre a atribuição ao desempenho dos professores dos resultados obtidos pelos alunos em exame. De facto, quando se privilegiam as aprendizagens profundas, os alunos tornam-se mais autónomos, pois sabem bem o que se pretende que aprendam (Biggs, 2003).

No entanto, a pressão para cumprir os currículos nacionais e para preparar os alunos para exame pode levar alguns professores a alterar radicalmente as suas práticas (Sutton, 2004). Esta professora explicou como, apesar dos problemas de consciência que sentiu, abandonou as suas práticas de avaliação formativa, para ajudar os seus alunos estagiários de psicologia da educação (nos EUA) a ter sucesso no exame nacional, que fora introduzido na sua disciplina, com carácter obrigatório para conclusão de curso. Esta professora adaptou o currículo disciplinar às exigências do currículo nacional e apostou no trabalho colaborativo com os seus pares, potenciando técnicas que permitissem aos alunos responder melhor às tarefas em situação de exame. O que constatou foi que a sua mudança de práticas contribuiu para melhorar significativamente os resultados de exame da maior parte dos seus alunos. Reconheceu que se, por um lado, uma identificação excessiva com os problemas dos alunos a levou a desvirtuar as suas anteriores práticas, por outro lado, através do aumento do ritmo de trabalho conseguiu motivá-los para o estudo da disciplina, passando estes a valorizar mais o seu trabalho. Percebeu ainda que um outro factor que também motivava os alunos para a obtenção de resultados positivos, era tentar evitar um novo pagamento de propinas para repetir os exames (sobretudo entre os que provinham de meios economicamente frágeis). Apesar das boas intenções de Sutton ao proceder a estas mudanças, tentando fazer o melhor possível para ajudar os seus alunos a enfrentar um exame externo, a verdade é que algumas das suas conclusões se equiparam às dos defensores incondicionais dos exames, como é o caso da motivação para estudar.

II – Ensinar e aprender História

*Quando o senso comum afirma que os alunos
agora não sabem nada, observo, pelos seus
depoimentos escritos e orais, que afinal
eles até argumentam em torno da natureza da
História...
Isabel Barca, 2000*

1. A natureza da disciplina de História

A natureza da disciplina de História prende-se directamente com as expectativas sociais que lhe são atribuídas: à História tem-se pedido que ajude a conhecer o passado para agir no presente e modificar o futuro. A disciplina tem estado desde sempre muito ligada à formação do aluno enquanto cidadão, independentemente do regime político em vigor, variando apenas os valores e os métodos de transmissão ou de formação (Santos, 2000).

Através de uma metodologia única e rigorosa de análise do real e do devir, a História torna-se um “instrumento indispensável de cultura” (Roldão, 1998b), que permite aos indivíduos e às sociedades situarem-se e conhecerem-se, inteligindo o mundo em que vivem. A História possibilita a compreensão da “infinita complexidade das formas de sociabilidade pelas quais o Homem se foi adaptando ao mundo” (Mattoso, 1988, p.21). O historiador confronta-se com uma grande diversidade de valores e de formas de organização política, económica, social e cultural que, ao longo dos tempos, têm sido abalados por situações de revolução e de ruptura, que implicam mudanças maiores ou menores na marcha da humanidade. Cabe ao historiador reflectir criticamente e avançar explicações, debatendo e respeitando a diversidade de perspectivas existente (Barca, 2000; Roldão, 1987). Tal atitude não legitima, no entanto, toda e qualquer interpretação do passado (Barca, 2007).

A coerência, a contextualização e o rigor de análise sobre as fontes disponíveis constituem princípios necessários para a validação de uma ‘conclusão’ histórica, que ajudam a distinguir a História da ficção (Barca, 2007) e que asseguram a utilidade social do conhecimento

histórico, que “permite compreender e viver o presente” (Mattoso, 1988, p. 21). É esta essência que se transporta para a disciplina de História A, quando se afirma no seu programa actual do ensino secundário (apresentado no anexo A) que o seu “objectivo último [é] a compreensão da vida do homem em sociedade” (Ministério da Educação, 2001/2002, p. 4).

O objectivo de compreender a “vida do homem em sociedade” cruza-se com a finalidade última da educação decretada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986, republicada em 2005): a integração do indivíduo na sociedade. Para tal, devem promover-se situações que permitam a socialização do aluno, bem como a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, que lhe permitam uma intervenção activa e consciente na sociedade, enquanto cidadão autónomo e responsável. A História é pela sua essência, talvez, a disciplina que melhor desempenha este papel formativo.

O programa da disciplina de História A. As finalidades do actual programa de História A do ensino secundário (enunciadas no quadro A) identificam-se, assim, com as expectativas sociais da LBSE (Barca, 2002, 2003, 2007; Henriques, 2003; Veríssimo, 2004b).

Quadro A – Finalidades do programa de História A do ensino secundário
<ul style="list-style-type: none">- Promover o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo actual.- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais.- Favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista.- Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços. <p>(Ministério da Educação [ME], 2001/2002, p. 6).</p>

Estas finalidades pressupõem o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva através da discussão e análise dos valores subjacentes à vivência humana, recorrendo-se a métodos específicos de análise histórica. Pretende-se que os alunos se posicionem criticamente sobre as acções dos diferentes actores históricos e sobre a sua diversidade de perspectivas, mas que reflectam também sobre a evolução dos direitos civis, políticos, económicos e sociais (numa dialéctica passado/presente), iniciando o processo de escolha dos seus próprios valores (Barca, 2002, 2003, 2007; Dinis, 1999; Mattoso 1999a; Proença, 1989; Roldão, 1987; Veríssimo, 2004b). Espera-se que a compreensão de como as acções humanas interferem na marcha da humanidade leve o aluno a inferir que também a sua acção, enquanto futuro cidadão interveniente na sociedade, terá consequências, pelo que deverá ser responsável e consciente.

Promove-se, assim, de forma eficaz, a educação para a cidadania (Henriques, 1997; Proença, 1989; Roldão, 1987; Santos, 2000).

A reflexão sobre as relações passado/presente proposta no programa da disciplina é fundamental para a concretização desta dimensão formativa da disciplina. “Na verdade, o passado só pode ser entendido na medida em que continua a habitar o presente” (Kincheloe, 2001, p.35). Este tipo de reflexão é ainda mais pertinente no 12º ano dada a proximidade e influência das temáticas relativas ao século XX na História mais recente, cuja abordagem pretende fornecer aos alunos “referentes seguros e fios de inteligibilidade entre as grandes questões nacionais e os problemas decorrentes de uma globalização cada vez mais envolvente” (Mendes⁵, 2003, p. 19). A resolução dos problemas suscitados por estas temáticas implica o desenvolvimento de competências, que propiciam a descoberta da “relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas” (Mattoso, 1988, p.17). De facto,

as disciplinas não podem ser pensadas como ‘destilações’ finais de um conhecimento imutável e definitivo e não podem ser concebidas como estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. Isto daria lugar a uma epistemologia profundamente imperfeita, pedagogicamente débil e intelectualmente dúbia, pois no saber humano, as ‘destilações finais’ e as verdades ‘fundamentais’ são conceitos ardilosos. (Goodson, 2001, p. 74)

A disciplina de História, ao reconhecer a provisoriedade do saber, ajuda a evitar o carácter absoluto atribuído a algumas interpretações e teorias vigentes (Barca, 2007; Roldão, 1987), alertando os alunos para a diversidade de opiniões e para a sua validade (Veríssimo, 2004b). Os hábitos de questionamento e análise da multiplicidade de informação histórica adquiridos podem ser facilmente aplicados à informação com que os média inundam a sociedade actual (Roldão, 1998a; Veríssimo, 2004b; Barca, 2007). Este *saber em uso* pode também contribuir para ajudar a resolver o conflito latente entre essa informação e o que se estuda na escola, cruzando-se e discutindo-se as diferentes perspectivas (Veríssimo, 2004b; Barca, 2007). Por isso, as funções formativa e informativa surgem interligadas na disciplina de História A, sendo o professor muito mais do que um transmissor de saberes e competências (Santos, 2000).

As finalidades enunciadas constituem juntamente com os objectivos (apresentados no quadro B) “as linhas de orientação do processo de ensino e de aprendizagem” do actual programa (ME, 2001/2002, p. 7).

⁵ Clarisse Mendes, uma das autoras do programa actual, em conjunto com Cristina Silveira e Margarida Brum.

Quadro B – Objectivos do programa de História A do ensino secundário
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atitudes de curiosidade intelectual, de pesquisa e de problematização, face ao saber adquirido e a novas situações. - Desenvolver a capacidade de autocritica, de abertura à mudança, de compreensão pela pluralidade de opiniões e pela diversidade de modelos civilizacionais. - Aprofundar a sensibilidade estética e a dimensão ética, clarificando opções pessoais. - Desenvolver hábitos de participação em actividades de grupo, assumindo iniciativas e estimulando a intervenção de outros. - Desenvolver a consciência dos problemas e valores nacionais, dos direitos e deveres democráticos e do respeito pelas minorias.
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o conteúdo de fontes, utilizando técnicas e saberes adequados à respectiva tipologia. - Aplicar instrumentos de análise das ciências sociais na construção do conhecimento histórico. - Formular hipóteses explicativas de factos históricos. - Utilizar correctamente o vocabulário específico da disciplina. - Desenvolver hábitos de organização do trabalho intelectual, utilizando diversos recursos e metodologias. - Sistematizar conhecimentos e apresentá-los, utilizando diversas técnicas.
<p>Identificar o conhecimento histórico como um estudo, cientificamente conduzido, do devir das sociedades no tempo e no espaço.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os factores que condicionam a relatividade do conhecimento histórico. - Interpretar o diálogo passado-presente como um processo indispensável à compreensão das diferentes épocas, civilizações e comunidades. - Reconhecer a complementaridade das perspectivas diacrónica e sincrónica, na análise histórica. - Reconhecer as interacções entre os diversos campos da história – económico, social, político, institucional, cultural e de mentalidades – entre os diversos níveis de integração espacial, do local ao mundial e do central ao periférico, bem como entre os indivíduos e os grupos. - Compreender a dinâmica histórica como um processo de continuidades, mudanças e ritmos de desenvolvimento condicionados por uma multiplicidade de factores. <p style="text-align: right;">(ME, 2001/2002, p. 6)</p>

Estes objectivos e finalidades devem ser desenvolvidos numa vertente pedagógica construtivista, mantendo a metodologia activa centrada na análise de fontes diversificadas, já prevista no programa de 1991 (Mendes, 2003). Estas devem incidir, especialmente, sobre as aprendizagens e conceitos estruturantes dos conteúdos de aprofundamento que são alvo de exame de 12º ano. Os restantes conteúdos do programa são de enquadramento geral, de contextualização ou de revisão de temas já abordados no ensino básico. Ainda de acordo com esta autora o programa baseia-se numa concepção de História abrangente, que compatibiliza a descrição com a problematização e a explicação de mudanças e de permanências. Assim, as sugestões metodológicas apontam para a realização de experiências de aprendizagem baseadas na construção do conhecimento e no desenvolvimento da compreensão histórica e do pensamento crítico e fundamentado. A avaliação formativa assume um papel importante na avaliação interna (que não exclui a avaliação sumativa), sendo entendida como elemento

integrante e regulador do processo de ensino/aprendizagem e co-responsabilizante do professor e dos alunos.

A avaliação interna deve assim garantir o acompanhamento da progressão do trabalho a realizar em cada módulo, revestindo formas adequadas aos objectivos cuja consecução se pretende testar e sendo sensível aos processos e não apenas aos produtos. O que implica que, para além de testes escritos, sejam aplicadas listas de verificação, fichas de observação e outros instrumentos sensíveis à especificidade do desempenho das tarefas, tendo-se consciência de que, em alguns domínios, só no médio prazo serão evidentes os resultados. A perspectiva formadora da avaliação a que se deu relevo não se pretende porém incompatível com um controlo de características sumativas – interno e externo: professor e alunos sabem que a escola é um colectivo e que, tendo embora cada um direito a ser avaliado na sua individualidade, de modo a poder progredir, todos necessitam de ser confrontados com as exigências sociais, necessidade de que a escola não pode alhear-se. (ME, 2001/2002, p. 14).

Estas “exigências sociais” integraram, de alguma forma, o perfil de competências que se espera que o aluno de História A domine à saída do ensino secundário. Este perfil foi pensado numa lógica de ciclo, ao longo do qual se desenvolvem as competências específicas da disciplina e as competências transversais que permitam a realização dos exames com sucesso e o prosseguimento dos estudos no ensino superior (Mendes, 2003). As competências específicas referidas no perfil (apresentadas no quadro C) apontam para o desenvolvimento de três grandes áreas: a) tratamento de informação e utilização de fontes; b) compreensão histórica, desdobrada nas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização; e c) comunicação em História. O seu desenvolvimento articula-se com o das competências transversais de pesquisa, interpretação, contextualização, compreensão, argumentação e comunicação (Veríssimo, 2004b), devendo ser trabalhadas, sempre que a ocasião o exija, com o cuidado de evitar a tendência da produção de texto escrito, muito comum em História (Roegiers, 2001).

Quadro C – Competências definidas no programa de História A
<ul style="list-style-type: none">- Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência.- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado.- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação susceptível de revisão em função dos avanços historiográficos.- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram.- Identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos,

relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.

- Situar e caracterizar aspectos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial.
- Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local.
- Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.
- Elaborar e comunicar, com correcção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados:
 - o estabelecendo os seus traços definidores;
 - o distinguindo situações de ruptura e de continuidade;
 - o utilizando, de forma adequada, terminologia específica.
- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na selecção adequada de contributos.
- Assumir responsabilidades em actividades individuais e de grupo.
- Participar em dinâmicas de equipa, contribuindo para o estabelecimento de relações harmoniosas e profícuas.
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.
- Disponibilizar-se para ampliação e aprofundamento da sua formação.

(ME, 2001/2002, pp. 7-8)

Dinis (2002) considerou que este perfil tinha um pendor demasiado tecnicista porque valorizava excessivamente os instrumentos e a atitude científica que, sendo importantes,

não chegam por si só para sustentar o pensamento histórico, que é compreensão significativa das realidades humanas e sociais, memória e vivência, emoção e crítica, reflexão e predisposição para a acção. E nomeadamente quanto se trata de formar crianças e jovens (p.40).

Segundo esta autora, as intenções formativas do programa anterior (1991) ficaram muito esbatidas, pois se se manteve a valorização do património e o respeito por outros povos e culturas, retirou-se o ênfase à reflexão crítica sobre valores sociais e políticos, fundamentais na educação para a cidadania. Tal constituiu, em seu entender, um contra-senso, dado ser a História A uma disciplina privilegiada para clarificar valores estéticos, morais, cívicos e sociopolíticos, e contribuir para a formação do aluno. Também para Pinar (2007) esta orientação da escolaridade para a cultura é importante porque o conhecimento académico deve servir o aluno

ensinando não só o que é, por exemplo, conhecimento histórico, mas também sugerindo as suas possíveis consequências para a autoformação do indivíduo, permitindo a esse conhecimento dar forma ao indivíduo que está a tomar forma social. (...) É sugerir o significado do conhecimento académico para a sociedade, em geral (p.383).

O currículo em História. O actual programa resultou do processo de Revisão Participada do Currículo (promovido pelo Departamento do Ensino Secundário), que através da redução dos conteúdos, tentava responder aos desajustamentos existentes entre o *currículo formal* e o *currículo real* (Mendes, 2003).

A sua concepção teve em atenção as tendências actuais de outros sistemas de ensino e as orientações da UNESCO, da OCDE e da Organização dos Estados Ibero-Americanos (Mendes, 2003). Esta opção vem reforçar as conclusões da actual investigação, que salientam a influência que as concepções de ensino, a psicologia da educação e as correntes historiográficas dominantes em cada época têm exercido sobre os programas disciplinares (Santos, 2000).

Os currículos baseados no tratamento de fontes primárias ou na resolução de problemas têm sido pouco comuns, prevalecendo de acordo com Felgueiras (1994), quatro grandes tendências de elaboração de programas a nível nacional.

A tendência mais antiga é o do programa *cronológico* organizado por períodos sequenciais de acontecimentos baseado na memorização das informações, independentemente da maturidade dos alunos. Nesta acepção o processo histórico é apresentado como algo exterior, distante, artificial e sem significado, em que se mantém a versão oficiosa do êxito dos vencedores, fazendo a apologia do passado longínquo e excluindo o passado recente.

O programa de *linhas de desenvolvimento* incrementa-se em unidades de estudo de 3 a 5 anos, que traçam a evolução parcelar de determinados aspectos (eg. a democracia, os transportes). Apesar de se centrar nos conceitos de desenvolvimento, evolução e progresso, o seu enquadramento numa perspectiva cronológica *vertical* torna difícil a noção de conjunto do passado. É, no entanto, um programa ideal para motivar os alunos, em especial os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem.

O programa por *quadros* ou *manchas* propõe estudar em profundidade períodos históricos em áreas geográficas delimitadas, através de fontes históricas diversificadas, adaptadas às faixas etárias dos alunos. Pretende-se estimular a criatividade e a imaginação dos alunos para construírem um quadro inteligível da vida humana e social que contextualize e explique as transformações da comunidade e que estabeleça relações com o presente. Como não apela ao uso de técnicas específicas e críticas do tratamento de fontes, ficando os alunos muito presos ao discurso do professor e dos livros, torna-se difícil organizar uma narração explicativa da mudança entre os períodos estudados.

O programa *por conceitos ou temas organizadores* implica o tratamento sistemático e a análise dos conceitos-chave e dos temas através de exemplos históricos (eg. o feudalismo, o renascimento...). Estabelece relações com o presente, recorrendo a uma teoria geral explicativa

que facilita a compreensão dos aspectos comuns nos temas em estudo e mostra aos alunos o interesse da História. As noções de tempo e cronologia servem apenas para comparar os exemplos históricos. É orientado para o desenvolvimento do pensamento abstracto dos alunos.

Existem ainda programas de tipo fragmentado, que valorizam o estudo de temas em profundidade como a economia, a sociedade e a religião ou que aprofundam aspectos particulares como a história local, como era o caso do anterior programa de História do ensino secundário (Felgueiras, 1994). Os currículos e as abordagens pedagógicas da História têm sido criticados, quer pela insistência na memorização, ao serem concebidos como listagens cronológicas de acontecimentos, quer pela sobrecarga de conteúdos, quando pensados como oficinas de formação (Roldão, 1998a), porque dificultam a exploração de fontes diversificadas, a argumentação e fundamentação de opiniões e respostas e o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos (Barca, 2000).

O presente currículo de História A manteve a organização temática ou modular, observando uma perspectiva cronológica (Henriques, 2003), mas tentando garantir o desenvolvimento de competências que facilitem a compreensão e assimilação dos conteúdos (Perrenoud, 1997,2003; Roldão, 2000a). Segundo Barca (2007) deveria adoptar-se um modelo de História narrativa-explicativa mais consentâneo com as exigências de desenvolvimento dos dias de hoje e com os actuais debates sobre a ciência histórica. Esse modelo devia integrar a análise fundamentada de perspectivas diversas, a nível local e global, e incluir alguns temas e escalas de abordagem mais relevantes para responder aos problemas actuais.

2. O raciocínio histórico dos jovens

O raciocínio histórico dos jovens deve ser estimulado através da análise multiperspectiva de versões e fontes históricas diversificadas, orientada por questões que mobilizem conceitos de tipo substantivo e conceitos de segunda ordem (Barca, 2000). Os conceitos de tipo substantivo estão directamente relacionados com o passado histórico e os de segunda ordem com a natureza do conhecimento histórico ao nível da evidência, segundo Peter Lee, podendo a evidência significar as fontes históricas, os indícios, a interpretação e explicação das fontes ou tudo em simultâneo (Veríssimo, 2004b).

Barca (2000) propõe que a avaliação da explicação histórica considere diferentes níveis de progressão lógica, através dos quais se verifique a evolução do pensamento histórico desde ideias simplistas a padrões mais sofisticados, o que não implica uma relação directa com o desenvolvimento etário dos alunos (e contraria a tese de Piaget). Para tal, o professor deve diversificar as abordagens consoante o nível conceptual dos alunos. Assim, deve fomentar nos alunos de Nível 1 a alteração do enfoque em factos para o enfoque em factores (ou seja, passar *do quê e como aconteceu* para o *por que aconteceu*) e deve levar os alunos de Nível 2 a salientarem a diferença entre factos verdadeiros e factores justificados pelas fontes (ou seja, a alterar as ideias de que *tudo depende do ponto de vista de cada um* ou da procura da explicação *verdadeira*). Com os alunos de Nível 3 deve insistir na comparação de explicações diferentes à luz de evidências diversificadas a partir de uma avaliação centrada em critérios de neutralidade e de consistência explicativa face ao contexto histórico. Já as abordagens a utilizar com os alunos do Nível 4 e do Nível 5 devem centrar-se na verificação e confirmação ou refutação empíricas que promovam a distinção entre neutralidade não perspectivada e neutralidade perspectivada e que facilitem a argumentação relativa à plausibilidade das suas explicações, tendo sempre em atenção o contexto histórico.

Barca (2000) concorda ainda com Cooper que a escolha das estratégias de ensino condiciona o rigor da avaliação do raciocínio histórico dos alunos. Propôs, então, que a análise das respostas dos alunos se centre em três núcleos conceptuais ou categorias epistemológicas: a) a *estrutura explicativa*, que engloba a selecção implícita ou explícita de factores históricos (as causas, os motivos, as disposições e as condições de curta e longa duração) e o peso factorial atribuído aos vários factores na hipótese explicativa; b) a *consistência explicativa*, que analisa a evidência e plausibilidade da explicação e a consistência empírica e lógica; e c) a *objectividade e a verdade da explicação*, que analisa a neutralidade do discurso, sendo esta entendida como distanciamento metodológico.

A avaliação deve incidir, então, sobre a explicação histórica

entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo 'porquê?' sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo 'como foi possível?'. Cada explicação pressupõe uma selecção de factores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. (Barca, 2000, p.61).

A explicação em História deve ainda ter em conta a provisoriedade do saber e a contingência do conhecimento (como defendia Poper), mas segundo Barca (2000) deve evitar-se cair no relativismo céptico. A autora conclui no seu estudo sobre o raciocínio histórico dos jovens (de 9º e 11º anos de escolaridade) que a maior parte tem “uma ideia de provisoriedade das explicações, associada a uma ideia de agregação de informação” (p.248) No entanto, existem alguns que se centram mais “nos dados ou na lógica da estória, ou na explicação correcta associada a uma preocupação fundamental com a verdade dos factos” (p.248) São poucos os que “parecem defender visões mais elaboradas e aplicar critérios de verificação, de plausibilidade com o contexto histórico e de neutralidade não perspectivada” (p.248) e ainda menos os que utilizam “noções de confirmação e refutação, de comparação de situações, e de neutralidade perspectivada” (p.248). Este último estágio apenas se verifica no grupo dos alunos de 11º ano de escolaridade (16-19 anos).

Estas conclusões levam-na a sugerir que os alunos devem ser encorajados a pensar autonomamente acerca da diversidade de explicações do passado, argumentando a favor e contra versões convergentes ou divergentes, baseados em critérios de consistência explicativa, de objectividade e de verdade. Para tal, o professor deve ter em conta que a provisoriedade do conhecimento apenas permite aproximações à verdade e deve evitar centrar-se numa lógica exclusiva de pergunta/resposta acerca da explicação histórica constante no manual utilizado. Barca (2000) defende ainda, como Thompson, que o critério para a progressão em História deva incidir sobre o progresso alcançado a nível do pensamento histórico e não sobre a quantidade de informação factual adquirida pelo aluno. Aliás, Barca (2007) refere que a investigação tem vindo a demonstrar que é possível desenvolver gradualmente o pensamento histórico dos jovens, com base em experiências de aprendizagem pensadas, partilhadas e avaliadas com consistência, evitando-se a lógica de preparação para uma resposta única a uma pergunta determinada.

3. Práticas pedagógicas

O modo como o currículo é planificado e depois desenvolvido na sala de aula é importante em qualquer disciplina. No caso da disciplina de História as opções pedagógicas tomadas tanto podem contribuir para condicionar e segmentar a visão que o aluno tem do mundo, como o podem ajudar a compreendê-lo de uma forma holística e questionadora (Roldão, 2002). Por isso, a forma como o aluno organiza a informação sobre o que está a ser ensinado e como representa e constrói a sua aprendizagem (Shulman, 1986) deve ser equacionada durante o acto de planificar, aquando da escolha dos métodos de ensino, das competências, dos conteúdos e das formas de avaliação (Roldão, 2003). Os professores devem tornar-se

«constructores de aulas», enquanto tempos e espaços de pensar sobre, de compreender realidades, de transformar as informações em conhecimento consistente, de ampliar o conhecimento com que se começou, de realizar tarefas exigentes que, ao envolverem novos conteúdos, ensinem e «obriguem» a pensar, a compreender, a usar... (Roldão, 2003, p. 52)

No entanto, continua a verificar-se uma tendência para se efectuar a planificação em função dos conteúdos, ignorando o restante currículo da disciplina (Santos, 2000), apesar do programa declarar que “os conteúdos, por si só, não permitirão promover o desenvolvimento das competências consideradas essenciais; necessitam de ser integrados num todo coerente, mobilizados através de recursos e de metodologias que se adequem às finalidades e objectivos estabelecidos como horizonte desejável” (ME, 2001/2002, p. 5). Talvez assim se justifique a perpetuação do modelo de *aula-conferência*⁶, que repousa no professor-actor, organizador de aulas baseadas num discurso orientado para alunos entendidos como “tábua-rasa”, cuja avaliação é centrada nos testes escritos, onde devem reproduzir o que foi dito (Barca, 2004). Este tipo de aula, que Sprinthall e Sprinthall (1993) designam de palestra, é excessivamente controlado pelo professor, que estrutura o ensino através de organizadores prévios da aprendizagem e constitui o modelo de ensino mais comum: o da transmissão de conhecimentos. Nos anos 60, um outro modelo de ensino – o de inquérito indutivo – esteve muito em voga e centrava-se na aprendizagem pela descoberta, promovendo o “potencial do aluno para raciocinar mais aberta e independentemente. Para além de proporcionar muitos indícios para a descoberta das respostas torna-se também necessário o uso da estrutura e de organizadores avançados, especialmente no início.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p.320). No entanto, estes autores

⁶ A terminologia usada por Barca para classificar os diferentes tipos de aula baseia-se nas categorias de Lesne.

criticaram a este modelo o facto de os alunos terem de descobrir tudo por si mesmos, afirmando que se podia tornar exasperante para estes. Criticaram ainda o modelo de aprendizagem interpessoal, focado na qualidade da interacção humana e subsidiário das ideias de Rogers, por se centrar excessivamente na empatia, na aceitação incondicional positiva e na congruência ou genuinidade para desenvolver a aprendizagem.

O facto da *aula-conferência* pouco ter mudado e das experiências pedagógicas da não directividade não terem produzido os resultados esperados suscitou a alteração da dinâmica das aulas, surgindo a *aula-colóquio* como resposta às necessidades sociais de educação (Barca, 2004). De facto, a democratização crescente do ensino implicou novos entendimentos sobre o papel do aluno, que deixou de ser visto como um produto social e passou a ser encarado como um actor social. Neste contexto, o professor trabalhava numa perspectiva formativa e privilegiava os média, as novas tecnologias, gerindo o diálogo com base num modelo de saber multifacetado. A avaliação, apesar de incidir nos testes escritos, contemplava também os diálogos informais.

A influência do paradigma construtivista sobre a pedagogia implicou e implica um novo entendimento dos papéis do aluno e do professor, tornando-se este um investigador social, organizador de questões orientadoras e desafiadoras, que transformem o aluno em agente da sua própria formação, ou seja, em agente social (Barca, 2004). Segundo esta autora, as aulas são mais activas, ganhando uma dinâmica de *aula-oficina*, em que se mobilizam vários recursos para desenvolver competências e conhecimentos, tanto individualmente, como em grupo/pares. A avaliação é preferencialmente qualitativa e incide sobre os vários momentos da(s) aula(s) e sobre todo o material produzido pelo aluno, tendo em atenção a progressão da sua aprendizagem e o seu nível conceptual. Ainda segundo Barca (2004) esta abordagem, assente na multiperspectiva, requeria e requer, a exploração das ideias tácitas dos alunos, que podem estar mais ou menos relacionadas com o senso comum, a ciência e a epistemologia, pois os “seres humanos são agentes activos que trazem para os espaços disciplinares as suas identidades e capacidades, construídas ao longo da sua história de vida, muitas vezes fora de contextos reguladores” (Goodson, 2001, p. 25). As ideias apuradas, oralmente ou por escrito, deverão ser trabalhadas no sentido de se compreender o que os alunos sabem e de os ajudar a (re)construir a aprendizagem (Barca, 2004). Esta acepção faz lembrar o modelo construtivista de aprendizagem situada (de Ausubel e Novak), que defende que a incorporação significativa de uma nova ideia, permite ao aluno modificar os seus conceitos e estabelecer associações entre um novo conhecimento e os que ele já domina, integrando-o assim na sua estrutura cognitiva (Valadares e Graça, 1998).

A exploração das ideias tácitas constitui um dos momentos de actividades de uma aula-oficina, que tanto pode ser de 90 minutos ou uma sequência de aulas, e cuja planificação integra:

a) a visão geral do tema a abordar; b) as competências e os principais conceitos a trabalhar (que serão alvo do levantamento das ideias tácitas); c) as questões orientadoras em torno das quais se desenvolverão as actividades; d) as tarefas de aprendizagem; e) o tipo de produção e a sua comunicação escrita, oral ou outra; f) as estratégias (grupo-turma, individual, de pares ou de grupos) a utilizar em cada momento da aula; g) os momentos de reflexão/debate e de síntese sobre os resultados das tarefas desenvolvidas; h) as formas de avaliação (privilegiando a avaliação formativa) e de metacognição a usar (Barca, 2003; Veríssimo, 2004a).

A aprendizagem é concebida como acto integrador de competências, conhecimentos e avaliação, propiciando cada momento de actividade um novo “início de aula”, o que na opinião de Veríssimo (2004^a) rentabiliza a aprendizagem dos alunos, pois estes aprendem mais no início e no fim de cada experiência. Propicia-se, assim, a aprendizagem activa, estando os alunos em permanente actividade intelectual (Barca, 2003; Veríssimo, 2004a), ou seja, sempre em tarefa, o que faz lembrar a expressão “time on task” de Erickson (1986) ou “active learning time” (de Harnischfegher e Wiley). Segundo Erickson (1986) é importante que os professores tenham mecanismos de avaliação para compreender o que o aluno traz para a aprendizagem, o que aprende e como aprende. O ensino/aprendizagem torna-se um processo contínuo, em que professores e alunos devem tomar decisões providas de sentido e contextualizadas pelo currículo, porque o aluno está sempre em tarefa (pode é não ser a que o professor pediu).

Esta postura activa depende do interesse e significado conferido pelo aluno às actividades de trabalho de fontes, que podem ser enquadradas por momentos de exposição breve para contextualizar os temas no tempo e espaço de forma a ajudar o aluno a situar as suas aprendizagens (Roldão, 1987). Esta autora não repudia, ainda, o recurso à memorização e à realização de trabalho posterior à aula (desde que não se cometam excessos), mas privilegia as actividades claramente orientadas para a compreensão histórica da diversidade e complexidade do real e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Segundo Barca (2007), se os alunos se envolverem no acto de pensar historicamente, com base em critérios racionais, exercitam competências de selecção e avaliação de informação que os ajudam a distinguir os diferentes tipos de discurso sobre o passado: o especulativo, o histórico ou o de senso comum. Conseguem, assim, organizar uma narrativa inclusiva do passado, que os ajuda a compreender o presente, em vez de desenvolverem apenas competências de selecção de informação, que no pior dos casos sustentam apenas atitudes de dúvida, de dogmatismo ou de desinteresse.

Esta abordagem pedagógica implica a redução do tempo de exposição do professor e aumenta o tempo de aula em que os alunos aprendem a problematizar (elemento fundamental na

educação histórica) com base no trabalho das fontes (Schmidt, 1997), o que contribui para a melhoria da relação pedagógica (Santos, 2000). De facto, o bom clima relacional beneficia da promoção de atitudes de implicação dos alunos na realização de tarefas, o que cria um ambiente coeso, solidário, afectivo, em que a competição é excluída pelo apoio e estímulo do professor e dos colegas (Vilar, 1994).

O professor deve promover o respeito, a confiança, a compreensão empática (sem receio da auto-exposição) e o confronto construtivo num ambiente marcado pela simpatia e amizade, manifestando a sua atenção e disponibilidade para responder às solicitações dos alunos (Santos, 1985). Para esta autora, o professor deve ainda esforçar-se por desenvolver outra competência interpessoal: a da comunicação, que deve ser autêntica para que os alunos a entendam. De facto, a comunicação sustenta a interacção entre alunos e professor, facilitando a transmissão de orientações que visem melhorar o desempenho escolar e pessoal e é um elemento fundamental no sucesso do *feedback* (Fernandes, 2005). Como afirmava Postic (2007) o “diálogo pedagógico apresenta-se, na realidade, com uma configuração triangular, pois tem por objectivo o conhecimento, por finalidade o desenvolvimento da pessoa e por mediador o docente.” (p. 177), Segundo este autor, o professor tem sempre uma noção de conjunto do acto educativo, que escapa ao aluno e, por isso, deve situá-lo em relação ao processo de ensino/aprendizagem.

Também a relação estabelecida pelos alunos e pelo professor com a avaliação deve ser participada e partilhada e apoiada em critérios de clareza, coerência e pertinência, que devem ser discutidos com os alunos (Álvarez Méndez, 2002). Segundo este autor o entendimento de como funciona o processo de avaliação podia contribuir para evitar o fracasso e o abandono escolar.

Capítulo 3 – METODOLOGIA

Há duas maneiras de passear num bosque. Uma é experimentar um ou vários caminhos (de modo a sair do bosque o mais depressa possível) (...); a segunda é caminhar de modo a descobrir como o bosque é e por que são acessíveis certas veredas, e outras não.
Umberto Eco

Umberto Eco reflectiu sobre as diferentes formas de passear num bosque e, ainda que em qualquer delas “*o caminho se faça caminhando*”, não deixava de ser necessário tomar opções sobre por onde e como caminhar. Da mesma forma o investigador em educação deve decidir que metodologia utilizar, tendo em atenção que, nas ciências sociais, os paradigmas tendem a coexistir (Erickson, 1985). Por isso, neste capítulo fundamentaram-se as opções metodológicas tomadas e apresentaram-se os participantes do estudo e a escola, bem como as formas de recolha dos dados e os procedimentos relativos à sua análise.

1. Natureza da investigação

Esta investigação teve como finalidade compreender a influência da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos e no seu desempenho durante o ano lectivo e nos exames nacionais de História A do 12º ano. Para compreender essa relação privilegiou-se a observação das aulas e a análise do desempenho de um grupo de alunos (durante uma fase do ano lectivo e nos exames). A definição do problema indicou a metodologia a utilizar, optando-se por adoptar uma postura empírica, rigorosa e sistemática, conforme aconselha Erickson (1985). Por se tratar de uma intervenção pedagógica num meio organizado social e culturalmente para a aprendizagem (Erickson, 1985), ou seja, de um campo em que a interacção social se encontra em permanente construção e mutação (Donmoyer, 2001), sendo por isso irrepetível (Fernandes, 2005), privilegiou-se a abordagem interpretativa/qualitativa, respeitando-se a coerência entre as questões de investigação e o paradigma escolhido (Patton, 2000).

A interpretação e a compreensão dos dados recolhidos em contexto natural foi também facilitada por esta metodologia, privilegiando-se a descrição e a valorização dos comportamentos dos participantes, através dos quais se (re)construiu o significado dos acontecimentos vividos e as interacções sociais estabelecidas (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1985). Aceitou-se, assim,

numa perspectiva construtivista, o carácter subjectivo da realidade e valorizaram-se as circunstâncias internas e externas que contextualizavam o processo de ensino/aprendizagem descrito e as relações sociais estabelecidas, numa atitude mais aberta do que a dos investigadores centrados no produto (Erickson, 1986).

De facto, a metodologia positivista, muito em voga até ao final dos anos 60, proclama a objectividade como forma única de conhecer a realidade e recorre a mecanismos de controlo, que efectuem medições rigorosas e estatísticas para verificar a testagem de hipóteses inicialmente formuladas, numa lógica de explicação de causa e efeito, com base na “uniformidade da natureza” (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 37). Assim este modelo científico encara os participantes em investigações como meras variáveis do processo (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005) e pretende estabelecer e prever leis gerais, aplicáveis a outros contextos, através da extrapolação das conclusões de uma situação particular (Stake, 1978).

Por seu lado, o investigador qualitativo debruça-se sobretudo sobre o que é único, tendo em atenção os detalhes evidenciados a partir das perspectivas dos participantes no estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). O facto do paradigma qualitativo eleger como objecto de análise a acção, tem contribuído para a sua afirmação crescente na investigação em educação (Léssard-Hébert *et al.*, 1994; Flick, 2005), bem como o facto de as ciências sociais privilegiarem o papel do sujeito na construção da ciência e reconhecerem as implicações da sua ideologia sobre a área que estuda (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1985). De facto, as questões colocadas no final de uma investigação qualitativa constituem pistas de reflexão fundamentais para a evolução da ciência, proporcionando pontos de partida para a compreensão de uma realidade, que por estar sempre em mutação, se mantém sempre inatingível (Flick, 2005). Ainda assim, apesar dos métodos qualitativos estarem a aumentar a sua influência no campo da investigação (Donmoyer, 2001), a herança do positivismo continua a verificar-se ao nível dos critérios de investigação considerando-se que a validade e da fiabilidade são fundamentais para a elaboração das conclusões das investigações, mesmo nas ciências sociais e humanas (Erickson, 1985).

Para Donmoyer (2001) as diferenças entre paradigmas (quando pensados no sentido Khuniano do termo) assentam num conjunto de preposições teóricas próprias, que recorrem a linguagens e técnicas específicas e que são aceites pela comunidade científica.

Actualmente verifica-se uma tendência entre alguns investigadores para utilizar métodos quantitativos ou métodos qualitativos, em diferentes fases do estudo, conforme o que melhor convier (Nevo, 1983; Patton, 2000), para contrabalançar as limitações e os enviesamentos de cada um dos métodos (Greene, 2001). Evitam, assim, as querelas entre paradigmas e dentro destes (Howe, 2001).

2. O contexto e os participantes

Este estudo realizou-se numa turma de História A de que a investigadora era professora e decorreu numa escola secundária com 3º ciclo da área suburbana da Grande Lisboa, adiante designada como Escola Verde, devido aos seus espaços ajardinados cuidados e agradáveis que, de alguma forma, fazem esquecer o desgaste das suas instalações.

Os participantes. A investigadora teve o cuidado de se distanciar do seu papel de professora para apreender melhor o significado das acções imediatas e dos pontos de vista dos participantes (Erickson, 1985). Assumiu uma abordagem de observadora participante activa (Postic e De Ketele, 1988), aproveitando a vantagem da proximidade com o objecto de estudo para melhor captar o fenómeno educativo no seu contexto, de forma a descrevê-lo ao exterior (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005), como se estivesse situada de fora (Postic e De Ketele, 1988).

Ciente de que a familiaridade com o contexto educativo tornava difícil observar tudo o que acontecia (Erickson, 1986), a investigadora convidou observadores externos à acção, para obter outros olhares sobre o objecto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Os laços de amizade e de proximidade levaram-na a endereçar um convite a uma professora de História externa à escola – a Maria – e aos colegas do grupo de História da Escola Verde que leccionavam a disciplina de História A no ensino diurno. O facto da investigadora ter exercido dezassete dos seus vinte e seis anos de actividade profissional na Escola Verde facilitou o contacto com o Presidente do Conselho Executivo, a quem se apresentaram os objectivos da presente investigação. Nessa reunião, de carácter informal, salientou-se a necessidade e a importância da colaboração da turma de 12º ano e de alguns professores de História. O Presidente do Conselho Executivo não apresentou qualquer obstáculo ao desenvolvimento desta investigação, subordinando, no entanto, a participação dos professores à não sobreposição das observações com aulas, actividades de substituição ou outras tarefas prioritárias da escola.

Os convites foram aceites pela professora Maria e pelas professoras Cândida e a Laura, havendo um colega sem disponibilidade para participar na investigação. Estas professoras tinham uma experiência profissional superior a vinte e oito anos. A investigadora apresentou, então, de forma mais aprofundada, os objectivos do estudo esclarecendo as colegas de que se pretendiam obter versões diversas do desenrolar das aulas, para se poderem comparar e contrastar com as da investigadora (Erickson, 1986). Ainda assim, as colegas pediram alguma

orientação escrita sobre o assunto, antes das observações a efectuar tendo a investigadora criado uma lista de tópicos não estruturada (Flick, 2005), apresentada no Anexo B.

Apesar da boa vontade das professoras Cândida e da Laura em participar no estudo, a sua disponibilidade de horário e de calendário era reduzida, devido à sobrecarga de actividades dos professores, o que condicionou a escolha da turma onde se efectuou o estudo. Esta turma estava atribuída à investigadora (enquanto professora), desde o décimo ano de escolaridade, de acordo com o princípio de continuidade pedagógica, pelo que a investigadora conhecia os alunos com excepção de dois dos cinco alunos repetentes. As outras três alunas repetentes, já tinham sido anteriormente alunas desta professora entre o sétimo e o décimo anos.

A caracterização da turma (apresentada no Anexo C) foi feita a partir dos dados recolhidos no início do ano lectivo pela investigadora, na qualidade de directora de turma. Esta turma era constituída inicialmente por vinte alunos, tendo-se verificado as desistências de duas alunas estrangeiras, que nunca frequentaram as aulas (matricularam-se para obter o visto de residência), e de uma aluna que optou por ir frequentar um curso numa Escola Profissional, por lhe facilitar o acesso ao mercado de trabalho. Entre os dezassete alunos (onze raparigas e seis rapazes), que se mantiveram na turma até ao final, contavam-se três alunos estrangeiros: dois cabo-verdianos e uma brasileira. A média de idades na turma era de dezoito anos, havendo alunos entre os dezassete e os vinte anos. Por isso, havia 4 alunos encarregados de educação de si próprios mas, no geral, predominavam as mães como encarregadas de educação.

Quase todos os alunos moravam próximo da Escola Verde (apenas quatro residiam a mais de três quilómetros de distância), sendo a maior parte dos encarregados de educação trabalhadores na zona. Eram empregados nas áreas de serviços (funcionários administrativos, empregados de comércio e de serviços domésticos e de limpezas) e de produção (operários e construção civil). Esta distribuição de empregos poderia ser explicada por terem habilitações literárias inferiores ao 9º ano, pois apenas, cinco em trinta encarregados de educação, tinham o curso complementar dos liceus e só três tinham curso superior. Quase todos os alunos pertenciam a agregados familiares que se podiam caracterizar como de classe média baixa, havendo cinco alunos (os que viviam com a mãe e irmãos) que trabalhavam em *part-time* para ajudar nas despesas familiares. Ainda assim havia quinze alunos que pretendiam realizar uma formação superior e que eram apoiados nessa pretensão pelas suas famílias.

A maior parte dos alunos valorizava a formação escolar como meio de acesso a um futuro melhor. Apesar da média global da turma relativa ao 10º e 11º anos ser de 12 valores, havia uma grande heterogeneidade nos resultados.

No geral os alunos não desgostavam do ambiente escolar e apreciavam os professores justos, simpáticos, dinâmicos e motivadores da aprendizagem, que organizavam aulas com meios audio-visuais e/ou informáticos e que, após breves períodos de exposição, permitiam a participação individual e o trabalho em grupo. Essa estratégia era, em seu entender, facilitada pela boa relação existente entre os elementos da turma e tornava a aprendizagem mais profícua.

As principais causas de insucesso apontadas pelos alunos referiam-se à falta de atenção/concentração nas aulas, aos fracos hábitos de estudo e à dificuldade de alguns conteúdos, que motivavam o seu desinteresse por algumas matérias. Assumiram ainda que as suas dificuldades de aprendizagem eram agravadas pela deficiente gestão do tempo, pois durante a semana apenas realizavam os trabalhos de casa e aos fins-de-semana só estudavam uma a duas horas, afirmando os três alunos com os piores resultados da turma, que só estudavam na véspera dos testes. Houve ainda quem referisse como causa de maus resultados escolares a fraca consolidação dos seus conhecimentos e a dificuldade de compreensão da informação nos manuais. Estes dados foram discutidos com os alunos (e com os pais e encarregados de educação), no início do ano, para se encontrar a melhor forma de potenciar o seu ritmo de trabalho para enfrentar as exigências do 12º ano e dos exames nacionais.

A relação de familiaridade existente entre a investigadora (enquanto professora e directora de turma) e a turma facilitou a sua adesão a este projecto de investigação (Postic e De Ketele, 1988). Quando este foi apresentado, logo em Novembro, alguns alunos manifestaram algum receio em relação à presença de estranhos durante as aulas observadas – o que fez lembrar o «efeito do observador» referido por Bogdan & Biklen (1994). A professora, enquanto investigadora, explicou que o objecto de observação era o ambiente e a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem e não os conhecimentos dos alunos, o que os tranquilizou quanto à natureza da observação (Erickson, 1985). Usou-se ainda como argumento o facto de a turma ter, globalmente, um bom desempenho em aula.

Após a clarificação dos objectivos do estudo e dos processos a utilizar obteve-se o consenso necessário para a observação das aulas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Envolveram-se ainda, de forma mais directa na investigação, seis alunos de quem se recolheram os elementos de avaliação e os pontos de vista sobre o fenómeno em estudo (Flick, 2005).

A natureza interpretativa desta abordagem implicou uma escolha criteriosa e intencional tendo-se seleccionado dois alunos com desempenhos fracos (o Rodrigo e a Ilda), dois com desempenhos intermédios (a Marisa e a Rosemary) e dois com bom desempenho (a Matilde e o Jorge). Esta selecção foi feita com base na média das suas classificações finais de 10º e 11º anos e do 1º período do 12º ano na disciplina de História (ver Quadro D).

Quadro D – As médias de História A dos alunos seleccionados				
Aluno/a	10º ano	11º ano	12º ano (1º P)	Média
Rodrigo	10	10	10	10
Ilda	12	12	9	11
Marisa	12	13	13	12,7
Rosemary	11	14	15	13,3
Matilde	15	15	16	15,3
Jorge	13	17	17	15,6

Participaram, assim, neste estudo, para além da investigadora, uma turma de 12º ano, duas professoras observadoras da Escola e uma professora externa à Escola. Todos os participantes foram identificados por nomes fictícios (respeitando-se o sexo) e usou-se a garantia de anonimato como forma de não invadir a sua privacidade (Stake, 1994) e de salvaguardar a confidencialidade das suas informações (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

A Escola Verde. Os dados de caracterização da Escola foram disponibilizados pelo Presidente do Conselho Executivo. Esses dados foram recolhidos e tratados pela equipa de auto-avaliação para apresentar no processo de avaliação externa em que a Escola esteve envolvida.

A Escola Verde está situada numa zona residencial de vivendas, envolvida por prédios habitacionais e serve ainda um bairro onde predominam residentes oriundos dos PALOP's. Estas famílias tendem a receber familiares e conhecidos, que vêm tentar a sua sorte como imigrantes, o que tem provocado um aumento significativo de alunos estrangeiros na Escola. Apesar dos alunos africanos serem maioritários, existem também alunos brasileiros, chineses e alguns originários dos países do Leste. No ano lectivo correspondente a esta investigação (2007/2008) havia 41% de alunos estrangeiros no Ensino Básico e 14% no Ensino Secundário. Muitos dos alunos que se matricularam no Ensino Secundário, visavam apenas obter a autorização de residência abandonando depois a Escola para ir trabalhar.

Nesse ano lectivo a população escolar era constituída por 1931 alunos, 221 professores, 1 orientador escolar, 1 psicólogo, 16 funcionários administrativos e 40 auxiliares de acção educativa. O corpo docente contava com 148 professores do quadro de nomeação definitiva, tendo a esmagadora maioria mais de dez anos de serviço, o que evidencia uma certa estabilidade. O universo de alunos diurnos era constituído por 16 turmas do Ensino Básico, 24 do Ensino Secundário (das quais 2 a frequentar o 12º ano de História), 11 de Cursos de Educação e Formação (CEF), 7 do Ensino Profissional, 11 num pólo de formação escolar (em instalações exteriores à Escola) e um Centro de Novas Oportunidades (CNO). No ensino nocturno havia 25 turmas do Ensino Recorrente (Básico e Secundário), 7 de formação extra-escolar e 9 de

Educação e Formação de Adultos (EFA). A variedade da oferta educativa da Escola e as necessidades da formação profissional implicaram o estabelecimento de várias parcerias com empresas da região para assegurar a realização de estágios.

As metas do Projecto Educativo reflectiam a diversidade da oferta formativa da escola e defendiam *“a educação para todos, ao longo da vida”*, *“a contextualização pedagógica do currículo”* e *“a autonomia escolar.”* A ênfase posta no cumprimento dos programas disciplinares tentava responder ao problema do insucesso, muito significativo, no Ensino Básico. As causas deste insucesso (segundo o estudo da equipa de auto-avaliação da Escola Verde) podiam estar relacionadas com o facto de a maior parte dos alunos ter uma imagem pouco positiva do papel da escola, enquanto instituição formadora, e de procederem de famílias com baixo nível económico e cultural, detendo poucas habilitações escolares. Tal situação tenderia a condicionar, regra geral, as vivências e expectativas dos alunos. Havia, no entanto, um grupo de alunos com expectativas de futuro mais elevadas, provenientes quase sempre de famílias com rendimentos superiores e que valorizavam a escola.

A Escola Verde dinamizou, nesse ano lectivo, várias actividades culturais e desportivas (entre as quais se contaram as visitas de estudo) contando-se com o apoio da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia para a sua realização e, em alguns casos, com o contributo da Associação de Pais. Algumas destas actividades, divulgadas pelo Jornal, foram da responsabilidade directa dos grupos disciplinares e outras dos oito clubes existentes e reflectiam o fenómeno crescente de multiculturalidade na Escola.

3. A recolha dos dados

Para assegurar a validade deste estudo a recolha de dados obedeceu aos critérios epistemológicos propostos por Erickson (1985), tendo-se observado a *pertinência*, *utilidade* e *consistência* das informações em relação às questões da investigação, e a *diversificação* das técnicas para se proceder à sua *triangulação*. O uso de diferentes instrumentos de recolha de dados em relação ao mesmo objecto permitiu triangular os dados de forma a conhecer a “riqueza e complexidade do comportamento humano, estudado sobre mais do que um ponto de vista” (Portouis et Desmet, 1988, p.52). Estes procedimentos obviam a uma das críticas mais frequentes a este tipo de abordagem: a possibilidade de distorção da informação causada pelos juízos de valor e preconceitos de quem investiga (Bogdan & Biklen, 1994).

As técnicas usadas foram ajustadas ao tema, às questões da investigação e aos participantes para obter uma descrição tão aproximada quanto possível da realidade e dos fenómenos a investigar (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Usaram-se como processos de recolha de dados os relatórios de observação de aulas produzidos pela investigadora e pelas professoras, os artefactos produzidos pelos alunos seleccionados, bem como as suas entrevistas e os questionários feitos a professoras e alunos (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1986; Flick, 2005). Foram ainda consideradas as classificações finais na disciplina dos seis alunos seleccionados e as suas classificações de exame, devido ao seu potencial informativo. O esquema de recolha de dados foi representado no Quadro E:.

Quadro E – Esquema síntese do processo de recolha de dados			
	Professora/Investigadora	Professoras observadoras	Alunos
Observação	Sala de aula (Fevereiro e Março) Tarefa (Abril)	Sala de aula (Fevereiro)	
Análise documental	Planificação a médio e a curto das aulas a observar Materiais pedagógicos criados Relatório de observação	Relatórios de observação	Trabalhos individuais, de pares e de grupo (Fevereiro) Ficha sumativa (Março) Tarefa (Abril) Exames nacionais (Junho)
Entrevistas			No final da sequência (Abril) Após a tarefa (Abril) Após o exame nacional (Junho)
Questionários		No final da investigação (Abril 2009)	

A observação das aulas. Houve o cuidado de se escolher uma sequência de aulas para observação que abordasse conteúdos estruturantes do programa de História A passíveis de serem testados no exame nacional de 12º ano e que permitissem o desenvolvimento das competências da disciplina. Esta opção justificava-se pelo interesse em compreender como a professora e os alunos trabalhavam estes conteúdos e competências e que relação se podia estabelecer entre o desempenho dos alunos nas aulas e nos exames.

A observação das aulas decorreu na sala de aula habitual, o que facilitou a captação da interacção estabelecida nesta turma no seu contexto natural (Lessard *et al.*, 1994). Consciente da simultaneidade do seu papel, a investigadora tomou os cuidados necessários para impedir que a familiaridade com o quotidiano deixasse escapar aspectos que pudessem ser fundamentais para a investigação (Erickson, 1985). Para tal, ia tomando notas de tipo narrativo (quem agia? como? quando? porquê? para quê?), referenciando, quando necessário, a matéria leccionada para contextualizar o processo (Erickson, 1986) e melhor reproduzir a complexidade das interacções entre os participantes (Flick, 2005). Os relatórios foram elaborados imediatamente a seguir às aulas, descrevendo os factos ocorridos, tentando não formular juízos de valor, para evitar ser condicionada pelas características do meio físico e pelas imagens estereotipadas em relação ao comportamento dos alunos (Bogdan & Biklen, 1994; Erickson, 1985).

Envidaram-se ainda todos os esforços para se conseguir o máximo de tempo de observação pelas professoras convidadas no sentido de se obterem outras perspectivas sobre uma realidade já conhecida e evitar-se o enviesamento da investigação (Erickson, 1985; Flick, 2005). No entanto, as dificuldades de concertação de tempo para se conseguirem efectuar observações simultâneas de duas professoras convidadas, por aula, apenas tornaram possível reunir essas condições nos dias assinalados no Quadro F:

Quadro F – Observações externas na sequência de aulas					
Nº de aula na sequência	Data	Dia da semana	Cândida	Laura	Maria
2	14 de Fevereiro	5ª		X	X
4	20 de Fevereiro	4ª	X		X
5	21 de Fevereiro	5ª		X	X
7	27 de Fevereiro	4ª	X		X

As professoras foram apresentadas à turma na primeira aula que observaram, sendo que alguns alunos já conheciam as professoras da escola, por já terem sido seus alunos nos anos em que tinham reprovado. Antes das observações a investigadora entregou a planificação das aulas (Anexo D) e lembrou as professoras observadoras de que deviam reduzir ao máximo a sua interferência no desenrolar das actividades como forma de preservar a naturalidade do ambiente,

pelo que estas ocuparam o lugar mais discreto possível na sala (Bogdan & Biklen, 1994). Relembrou-se ainda as professoras da escola que deveriam registar tudo o que considerassem pertinente no decurso das aulas e pediu-se à professora Maria que anotasse de forma mais detalhada o que observasse, porque era a única com experiência de investigação qualitativa e com disponibilidade para estar presente em todas as aulas.

As observações conjuntas permitiram um acesso directo à prática (Flick, 2005) pelas professoras observadoras de um período de setecentos e vinte minutos, a que se somaram mais trezentos e sessenta efectuados pela investigadora, nessas mesmas aulas. Desse tempo de observação, a professora Maria apresentou um relatório por cada aula assistida e as professoras Cândida e a Laura redigiram um relatório global.

As entrevistas. Foram realizadas três entrevistas num formato semi-estruturado aos alunos seleccionados. Com a primeira pretendia-se obter informação directa sobre a forma como eles interpretavam e descreviam o ambiente da aula, procurando captar-se desta forma aspectos não observáveis na prática pedagógica quotidiana (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). A segunda e a terceira entrevistas estavam mais relacionadas com as formas de resolução de tarefas/problemas e de gestão da aprendizagem. A investigadora estruturou os três guiões em função das questões de investigação, que serviram como instrumento para garantir a uniformidade da informação recolhida e para salvaguardar, quer os aspectos particulares da intervenção do entrevistado, quer a sua receptividade às questões (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Estas questões estavam organizadas o mais abertamente possível, partindo-se das mais gerais para as mais específicas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005).

As tácticas utilizadas durante a entrevista passaram pela orientação ou reorientação dos alunos para os objectivos estabelecidos, no caso de se desviarem muito dos assuntos a abordar, usando-se pontes do seu próprio discurso, para não se condicionarem as respostas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Sempre que necessário solicitavam-se exemplos concretos para clarificar algumas ideias expressas, aumentando assim a flexibilidade das respostas e houve o cuidado de não interromper o entrevistado e de falar menos que ele, dependendo a duração da entrevista do interesse do entrevistado (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

A primeira sessão de entrevistas, em Abril, foi conduzida e gravada pela professora Maria, que aplicou o Guião 1 (incluído no Anexo E) produzido pela investigadora, após a sequência de aulas observada. Esta decisão foi tomada para se conseguir uma maior naturalidade nas respostas dos alunos, dado que o tema da entrevista se centrava no processo de ensino/aprendizagem e na descrição do ambiente da sala de aula. Nessa entrevista houve o

cuidado de garantir aos entrevistados a confidencialidade das suas respostas e como forma de respeitar a sua confiança (Lessard-Hébert *et al.*, 1994) a investigadora só recebeu estas entrevistas após a conclusão do ano lectivo.

A segunda sessão de entrevistas orientada pelo Guião 2 (incluído no Anexo E) foi conduzida pela investigadora, também em Abril, após a observação directa da resolução de uma tarefa pelos alunos relacionada com a terminologia específica da disciplina e com a análise e cruzamento de fontes. Pretendia-se perceber o que dominavam melhor e pior a nível de conteúdos e competências e conhecer a forma como os alunos aprendiam e estudavam.

A terceira entrevista foi orientada pelo Guião 3 (incluído no Anexo E) e efectuada pela investigadora imediatamente depois dos exames, em Junho. Tinha como objectivo conhecer a forma como os alunos se prepararam para o exame e saber se consideravam que o trabalho desenvolvido ao longo do ano tinha sido importante. Pretendia-se ainda obter um retrato o mais fiel possível das estratégias usadas para resolver o exame e das expectativas face aos resultados. Essa entrevista foi conduzida em duas partes, antes e depois de se discutirem os critérios de correcção do exame, para se perceber melhor a forma como os alunos se apropriaram das informações constantes desses critérios.

Todas as entrevistas, quer as realizadas pela investigadora, quer pela professora Maria, decorreram num ambiente descontraído, sobressaindo na audição das gravações, a utilização de uma linguagem coloquial, reveladora da empatia, da confiança e da naturalidade estabelecidas. A linguagem, bem como as pausas, as indecisões e as repetições de cada entrevistado foram mantidas pela investigadora na transcrição integral, a partir do registo de gravação áudio, da primeira e da terceira sessões de entrevistas (Flick, 2005). Tal não foi possível em relação à segunda sessão por avaria do gravador. Como a circunstância exigia que fosse a entrevista fosse efectuada imediatamente a seguir à resolução da tarefa tomaram-se notas sobre o que os alunos diziam, remontando um pouco ao tempo em que a não existência de gravadores também não impedia a realização de entrevistas (Bogdan & Biklen, 1994).

Apenas um dos alunos seleccionados, o Rodrigo, resistiu a ser entrevistado, protelando a situação até depois da realização do exame. A investigadora aproveitou, no entanto, para aplicar os Guiões 1 e 3 na mesma altura. Este foi o único aluno que se eximiu à realização da tarefa em situação de observação directa e à entrevista subsequente.

Os questionários. A investigadora decidiu ainda na fase final do estudo, em Abril de 2009, iluminar alguns aspectos dos dados anteriormente recolhidos através de questionários anónimos, tendo em atenção as regras esclarecidas por Flick (2005). Foram elaborados dois

guiões para organizar os questionários, dirigindo-se um aos alunos e outro às professoras observadoras (apresentados no anexo F). Os questionários de perguntas abertas foram estruturados em função dos objectivos do estudo. No preâmbulo informavam-se os respondentes sobre os motivos da sua realização e forneceram-se as instruções de preenchimento, solicitando-se respostas escritas por computador para impedir o reconhecimento da letra e garantir o total anonimato e confidencialidade das informações fornecidas. No caso dos alunos pediam-se ainda informações relativas à frequência do 10º ano da disciplina de História A.

O questionário foi enviado por e-mail a todos os participantes, sendo informados de que o deviam devolver, na portaria da Escola Verde, onde a recepcionista os colocaria num envelope fornecido para o efeito, que depois seria entregue à investigadora. Optou-se por esta técnica porque os alunos que tinham participado no estudo já não se encontravam na Escola Verde e esta seria uma forma mais eficaz de recolher os seus dados, evitando deslocações. O questionário apresentava ainda a vantagem de permitir mais tempo para responder e uma maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. No entanto, esta técnica revelou também desvantagens: não se puderam esclarecer as dúvidas de dois respondentes em relação a uma questão e não se conseguiram receber as respostas de dois alunos. Houve ainda uma professora que respondeu manualmente, pelo que as suas respostas não foram consideradas, por se tratar de uma letra conhecida da investigadora.

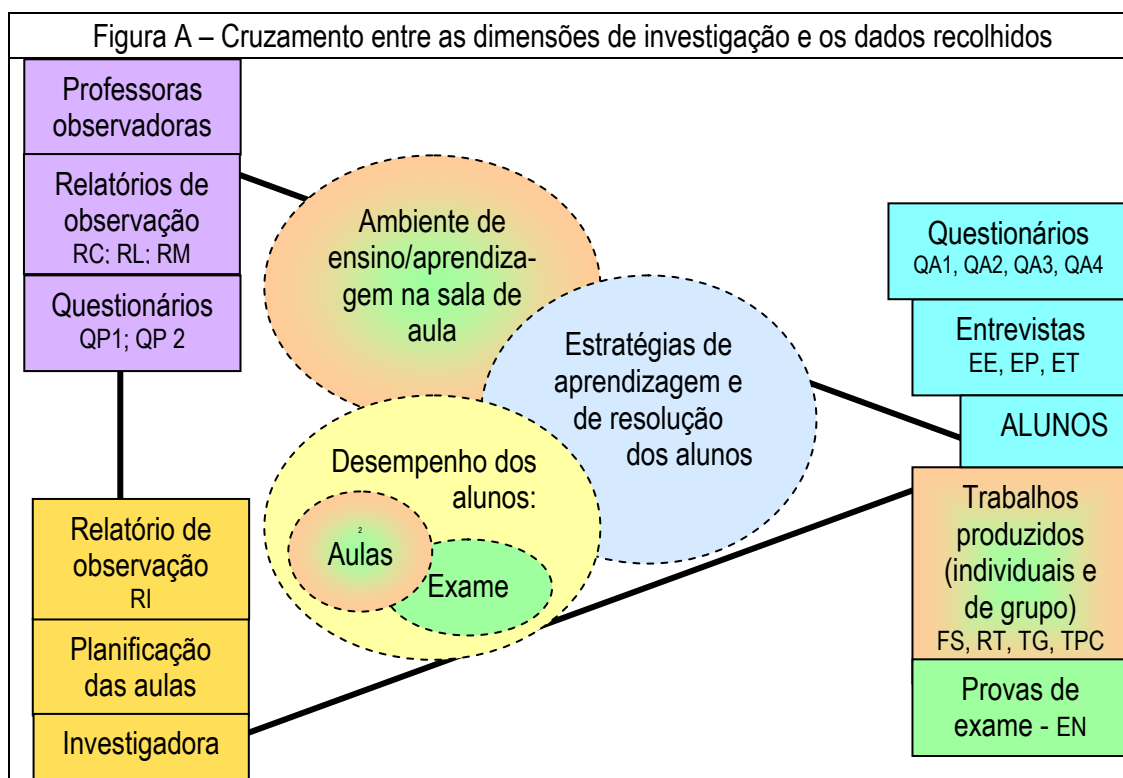
O corpo documental. O processo de recolha de dados iniciou-se com a elaboração de relatórios diários de observação de aulas feitos pela investigadora (apresentados no Anexo G). Constituíram ainda o “corpo documental” desta investigação para além dos anexos já referidos as digitalizações relativas aos trabalhos realizados pelos alunos, a saber: os trabalhos individuais (Anexo H); os de grupo (Anexo I); os de pesquisa (Anexo J); a resolução das fichas sumativas (Anexo K), o respectivo enunciado e os critérios de correcção (Anexo L); as resoluções da tarefa (Anexo M) e o enunciado (Anexo N); a resolução do exame nacional (Anexo O) com o correspondente enunciado (Anexo P) e os critérios de correcção (Anexo Q). Quase todos os artefactos foram recolhidos durante o período de observação das aulas, com excepção da tarefa e dos exames, sendo estes obtidos, por via legal, através dos pedidos de consulta das provas efectuados pelos alunos na Escola Verde e pagos pela investigadora.

A este “corpo documental” juntaram-se ainda os relatórios de observação das aulas elaborados pelas professoras observadoras Cândida (Anexo R), Laura (Anexo S) e Maria (Anexo T), as transcrições das entrevistas feitas aos alunos (Anexos U, V e W) e as digitalizações das respostas dos questionários das professoras observadoras e dos alunos (incluídos no Anexo X).

4. Tratamento e análise de dados

A primeira fase de tratamento consistiu na designação dos dados recolhidos com siglas referenciais para maior facilidade de manuseamento da informação. Aos relatórios de observação das aulas atribuíram-se as siglas: RC para o da professora Cândida, RL para o da professora Laura, RM para o da professora Maria e RI para o da investigadora. Os trabalhos e testes dos alunos foram identificados como: EN para a resolução do exame nacional, FS para a resolução das fichas sumativas, RT para a resolução da tarefa em observação, TG para os trabalhos de grupo, TP para os trabalhos de pesquisa e TPC para os trabalhos para casa. As transcrições das entrevistas foram designadas como: EE as relativas ao exame nacional; EP as relativas ao processo de ensino/aprendizagem; ET as relativas à tarefa. As referências a dados dos alunos foram feitas com a sigla de identificação seguida do nome do aluno, como por exemplo EP – Ilda ou TPC – Jorge. Os questionários anónimos foram referenciados com as seguintes siglas: QA 1, QA 2, QA 3 e QA 4 para os dos alunos; QP 1 e QP 2 para os das professoras.

Na primeira leitura do “corpo documental” começou a procurar-se sentidos nos dados recolhidos, que permitissem iniciar a sua interpretação (Bogdan & Biklen, 1994). Esta fase da investigação (representada na Figura A) foi norteada pelo referencial teórico inicial e pelas questões da investigação: a) a caracterização do ambiente de ensino/aprendizagem/avaliação em sala de aula; b) a relação entre as estratégias de aprendizagem e de resolução utilizadas pelos alunos ao longo do ano e o seu desempenho nos exames.



Numa segunda fase organizaram-se categorias suficientemente amplas, nas quais se foi enquadrando a informação recolhida, sendo alteradas em função da comparação, confrontação, agregação e relacionamento dos dados, num processo em que a indução e a dedução se encontraram em diálogo constante (Erickson, 1985). Seguindo os procedimentos de Fernandes para a análise e síntese (2006b e 2007) criou-se uma tabela de dupla entrada para cruzar os dados relativos ao processo de ensino/aprendizagem, registando-se breves comentários sobre a informação descritiva dos dados ilustrados com as observações mais significativas de cada participante. Procedeu-se depois à análise holística e focada de cada categoria, fazendo-se uma análise horizontal para verificar as convergências e divergências entre os participantes e para se efectuar uma síntese por categoria. A análise vertical dos dados permitiu apurar a síntese das perspectivas de cada um dos participantes. Numa fase mais adiantada desta investigação, a inclusão dos dados obtidos pelos questionários implicou a alteração do aspecto formal da tabela inicial e das categorias (Quadro G). Essa alteração fundamentou-se pela não existência de categorias predeterminadas em investigação qualitativa, sendo a análise de dados entendida como um acto de obtenção e interpretação de significados, numa atitude sistemática de questionamento e de síntese (Bogdan & Biklen, 1994). A tabela final constituiu o Anexo Y.

Quadro G – Esquema síntese de cruzamento de dados de...																	
Categoria - XXX																	
	Investigadora	Professoras observadoras					Alunos										
	Professora	Maria	Cândida	Laura	QP 1	QP 2	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4	Síntese
Subcategoria 1																	
Subcategoria 2																	
Síntese																	

Os dados relativos às perspectivas dos alunos sobre as suas estratégias de aprendizagem e o seu desempenho durante o ano e nos exames foram cruzados numa outra tabela (constante no Anexo Z). Nesse Anexo foi ainda inserida a análise do desempenho dos alunos na tarefa e no exame feita pela investigadora, enquanto professora. Estas tabelas foram bons auxiliares da descrição da realidade e do significado das acções dos participantes (Erickson, 1986), contribuindo para evitar a distorção dos factos, quando se passou ao processo de escrita (Bogdan & Biklen, 1994). A análise cruzada dos dados facilitou a sua interpretação e discussão, tal como as sínteses por categoria e por ponto de vista facilitaram a elaboração da síntese global e a fundamentação das conclusões e reflexões (Fernandes, 2006b, 2007).

O processo de escrita revelou-se um trabalho moroso e solitário (Flick, 2005), se bem que atenuado pelo *feedback* de qualidade produzido pelo orientador desta investigação. optou-se por usar a terceira pessoa, por se entender facilitadora do distanciamento da investigadora em relação ao seu papel de professora.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

``Ensinar não é fazer saber, é fazer
aprender''
Olivier Reboul

Neste capítulo procedeu-se à descrição e análise dos dados obtidos em função das dimensões decorrentes das questões de investigação: a) a caracterização do ambiente de ensino/aprendizagem/avaliação em sala de aula; b) a relação entre as estratégias de aprendizagem e de resolução utilizadas pelos alunos ao longo do ano e o seu desempenho nos exames.

1. O ambiente de ensino/aprendizagem/avaliação

Para a caracterização do ambiente de ensino/aprendizagem a investigadora começou por analisar as planificações a médio e a curto prazo da sequência de aulas observada, cruzando-as entre si e com o programa de História A e com os critérios de avaliação da Escola Verde. Após a descrição das linhas orientadoras das aulas, passou-se à análise da dinâmica da sala de aula, descrevendo o papel da professora e dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Finalmente descreveu-se e analisou-se o tipo de avaliação desenvolvido na sala de aula.

1.1. A organização das aulas - A planificação

A altura programada para a observação das aulas coincidiu com a leccionação da subunidade 2.1. *Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974* relativa à unidade 2 (*Portugal: do autoritarismo à democracia*) que fazia parte dos conteúdos estruturantes do módulo 8 (*Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80*).

A planificação a médio prazo (Quadro H) feita pela investigadora, enquanto professora teve em atenção os conteúdos, o conceito de Oposição Democrática (o único conceito substantivo desta subunidade), as aprendizagens estruturantes e relevantes previstas no programa de História A (Anexo A), bem como as situações de aprendizagem e as formas de avaliação a utilizar.

Quadro H – Planificação a médio prazo da subunidade 2.1. do módulo 8					
Conteúdos	Conceito	Aprendizagens relevantes	Situações de aprendizagem	Tempos	Avaliação
2. Portugal: do autoritarismo à democracia	Oposição democrática (conceito estruturante)	- Analisar a manutenção do regime do Estado Novo no quadro internacional da Guerra Fria	Exposição da temática e do trabalho a desenvolver com recurso a um PowerPoint	1/2	Diagnóstica
2.1. Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974		- * Relacionar a fragilidade da tentativa liberalizadora e de modernização económica do marcelismo com o anacronismo da sua solução para o problema colonial	Exploração oral das ideias prévias		
- Estagnação do mundo rural; emigração. Surto industrial e urbano; fomento económico nas colónias.		- * Reconhecer a modernização da sociedade portuguesa nas décadas de 60 e 70, nos comportamentos demográficos, na modificação de estrutura da população activa e na relativa aproximação dos portugueses a padrões de comportamento europeus	Diagnóstico de conhecimentos com base na análise de fontes: - 1 mapa e 2 imagens de revolta e repressão; - 1 gráfico sobre a emigração; - 1 discurso sobre as colónias; - 1 discurso marcelista (a <i>renovação na continuidade</i>).	1/2 12/02	Formativa
- A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958; a questão colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional.			Realização de trabalho individual e de trabalho de pares para: - análise de fontes históricas com produção de tópicos de análise e/ou elaboração de pequenos textos; - elaboração da cronologia do período.	4 13, 14 19 e 20 Fev	
- A “primavera marcelista”: reformismo político não sustentado; o impacto da guerra colonial.			Realização de trabalho de grupo, com fase individual de pesquisa, subordinado ao tema “ <i>História e Memória</i> ” relativo aos períodos salazarista/marcelista e o 25 de Abril: - fase individual: recolha de informação junto dos avós (ou outras pessoas da faixa etária dos 55 anos em diante) através de um guião elaborado em conjunto pelo grupo (na fase final da 1ª aula desta sub-unidade); - pesquisa de informação escrita a realizar fora da aula (manual / obras específicas / jornais / revistas / Internet); - tratamento da informação, cruzando os dados obtidos; - elaboração de uma síntese sobre o assunto (produção de um texto de 25 a 30 linhas na aula). - Apresentação e debate das conclusões - Síntese	2 21 e 26 Fev	
				1 27/02	
		* aprendizagens estruturantes	Realização de ficha sumativa	1 28/02	Sumativa
			Entrega e correcção da ficha sumativa	1/2 05/03	

As situações de aprendizagem previstas nesta planificação foram de tal forma abrangentes, que permitiram criar actividades potenciadoras do desenvolvimento de competências e conteúdos. As tarefas de aprendizagem centraram-se no desenvolvimento de competências relativas à análise de fontes, à compreensão histórica e à comunicação oral e escrita (centrais no programa de História A). Estas eram realizadas pelos alunos através de estratégias de trabalho individual, de pares/grupo ou de grande grupo e ocupavam um espaço privilegiado nos momentos de actividade previstos na planificação a curto prazo (Anexo D).

A planificação foi pensada maioritariamente como aula-oficina, sendo os projectos de aula (correspondentes a blocos lectivos de 90 minutos ou mais) elaborados a partir das competências e conteúdos a trabalhar, em torno de questões orientadoras. A excepção a esta lógica foi o projecto do primeiro bloco de aulas da sequência (Quadro I), prevendo-se na primeira

parte da aula o levantamento das ideias tácitas dos alunos (englobado no momento de diagnóstico), seguido de um momento de aula-colóquio para contextualizar o período a estudar.

Quadro I – 1º projecto de aulas relativo ao imobilismo político em Portugal								
<p>Competências a desenvolver no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica 4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões 5 – Comunicar com correcção linguística, oralmente ou por escrito, as conclusões e as sínteses dos assuntos estudados usando a terminologia específica da disciplina 6 - Cruzar fontes 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade <p>Visão Geral do tema da aula de 13 de Fevereiro:</p> <p>Pretende-se traçar uma noção geral da política, da economia e da sociedade em Portugal do pós-guerra até 1974.</p> <p>Visão Geral do tema da aula de 14 de Fevereiro:</p> <p>Pretende-se que os alunos compreendam por que se manteve o regime do Estado Novo em Portugal no pós-guerra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadrar o endurecimento do regime no contexto internacional da Guerra Fria. - Caracterizar a acção da Oposição Democrática. <p>Principais conceitos e questões-orientadoras:</p> <table> <tr> <th>Conceito de 2ª ordem</th><th>Conceitos substantivos</th><th>Questões orientadoras</th></tr> <tr> <td>Persistência</td><td> <ul style="list-style-type: none"> • Oposição democrática </td><td> <ul style="list-style-type: none"> - Como tenta a Oposição Democrática desestabilizar e/ou modificar o regime? - De que forma se defende o regime em relação à Oposição? </td></tr> </table> <p>Tarefas de aprendizagem:</p> <p>Aula-oficina</p> <p>1º momento - aula de 13 de Fevereiro</p> <p>Diagnóstico e levantamento das ideias tácitas dos alunos acerca de oposição democrática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefa: questionar os alunos - Tipo de comunicação e estratégias: oral e trabalho de grande grupo - Avaliação das respostas dos alunos – valorizar as ideias mais válidas e desmontar/esclarecer as menos válidas <p>Aula-colóquio</p> <p>2º momento - aula de 13 de Fevereiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação - em diálogo com os alunos sustentado por PowerPoint - das linhas gerais do período em estudo: imobilismo político; Oposição Democrática; crescimento económico (em Portugal e nas colónias); guerra colonial; tentativas falhadas de liberalização. - Apresentação de uma proposta de trabalho (a desenvolver individualmente e em grupo) sobre História e Memória <p>Aula-oficina</p> <p>3º momento - aula de 14 de Fevereiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, observação e análise, em trabalho de grande grupo, das fontes 149, 151, 152, 153, 154 e 155 para resposta à questão globalizante “Como se manifestou a oposição ao regime?”. - No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma) <p>4º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise, em grupo, das fontes 169 a 171 e 172 a 173 relativas às eleições de 1958. - Emissão de <i>feedback</i> oral. - No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo- professora) <p>5º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração em grupo de questões orientadoras do questionário a realizar aos avós ou outras pessoas com mais de 55 anos. - Emissão de <i>feedback</i> oral. - No final deste momento: discussão com a professora dos itens sugeridos <p>Avaliação:</p> <p>Progressão da aprendizagem e mudança conceptual</p> <p>Instrumento: Construção de uma narrativa sobre a acção da Oposição Democrática levando os alunos a confrontar as suas concepções actuais com as iniciais.</p>			Conceito de 2ª ordem	Conceitos substantivos	Questões orientadoras	Persistência	<ul style="list-style-type: none"> • Oposição democrática 	<ul style="list-style-type: none"> - Como tenta a Oposição Democrática desestabilizar e/ou modificar o regime? - De que forma se defende o regime em relação à Oposição?
Conceito de 2ª ordem	Conceitos substantivos	Questões orientadoras						
Persistência	<ul style="list-style-type: none"> • Oposição democrática 	<ul style="list-style-type: none"> - Como tenta a Oposição Democrática desestabilizar e/ou modificar o regime? - De que forma se defende o regime em relação à Oposição? 						

O cruzamento da planificação a curto prazo com o da planificação a médio prazo e com o relatório da investigadora (RI) mostrou que houve alterações no seu cumprimento. O início da sequência foi alterado de 12 para 13 de Fevereiro, por motivos de natureza pessoal. Também foi necessário conceder mais tempo aos alunos para reformularem as suas respostas nalgumas actividades projectadas e alargar o período de recolha de informação para o trabalho de pesquisa porque alguns alunos não conseguiram marcar os encontros previstos com os seus avós antes do dia 27 de Fevereiro. Tal obrigou a modificar a sequência das aulas, iniciando-se nesse dia a primeira parte da subunidade 2.2. *Da Revolução à estabilização da democracia*. Também o debate do trabalho de pesquisa teve de ser realizado após o teste, por não ser permitida, na Escola Verde, a realização de testes na última semana de aulas de cada período. A sequência passou, assim, de nove aulas e meia previstas para doze aulas e meia, decorrendo entre o dia 13 de Fevereiro e o dia 13 de Março.

Da análise cruzada das planificações a médio e a curto prazo ressaltou também a preocupação com a previsão de momentos de avaliação, prevalecendo os momentos de emissão de *feedback* (oral ou escrito) pela professora e de reformulação dos trabalhos pelos alunos, ou seja, a avaliação formativa. A regulação do processo de ensino cabia, segundo a orientação da planificação, à professora que a ajustava sempre que fosse necessário dar aos alunos mais tempo para organizarem o seu processo de aprendizagem.

Previram-se ainda momentos de auto-avaliação dos trabalhos realizados e no final da subunidade procedeu-se a uma actividade de metacognição.

Neste cruzamento das planificações com o relatório da investigadora (RI) emergiram também as relações estabelecidas entre o processo avaliativo usado na sala de aula e a sua conversão em valores para equacionar a classificação final. Essa conversão era feita em função dos critérios do grupo de História A da Escola Verde, que foram organizados tendo em atenção as orientações do Conselho Pedagógico, que definiu para o ensino secundário a valoração dos dois domínios a avaliar: o dos conhecimentos, com um peso de 80% na classificação final e o dos comportamentos/attitudes com os restantes 20%. Cada grupo devia definir os critérios, os parâmetros e as situações de avaliação para cada disciplina, bem como os respectivos pesos a ponderar no processo de classificação final de cada período.

O grupo de História entendeu assumir como parâmetros de avaliação para o domínio dos conhecimentos na disciplina de História A as competências específicas do programa da disciplina. A cada competência foi atribuído um peso diferente em função da sua mobilização para a análise de fontes e compreensão histórica, bem como para a comunicação. Estabeleceram-se ainda as situações de avaliação a ter em conta no domínio dos conhecimentos

e no domínio dos comportamentos/atitude e definiram-se os pesos que tinham na classificação final. Os critérios de avaliação, constantes do Quadro J, eram apresentados aos alunos no início de cada ano lectivo, sendo também comunicados aos pais e encarregados de educação.

Quadro J - Critérios de avaliação da disciplina de História A				
1. Domínios de avaliação, parâmetros e ponderações				
1.1. O grupo de História, conciliando o espírito da actual Reforma com as orientações do Conselho Pedagógico, definiu para o Ensino Secundário os seguintes parâmetros e ponderações:				
Domínios	%	Parâmetros	%	Situações de avaliação*
Conhecimentos	80*	Pesquisar, com autonomia, informação relevante	5	Fichas sumativas
		Analisar documentos (informação implícita e explícita)	20	
		Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos	10	Trabalhos de grupo / pares
		Identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos	20	
		Situar e caracterizar aspectos relevantes da História	20	Intervenção individual
		Relacionar a História de Portugal com a Europeia e Mundial	15	
		Comunicar sínteses de assuntos estudados, de forma organizada e criativa, com correcção linguística	10	
* As fichas de avaliação sumativa valem 50 %, os trabalhos de grupos/pares 10% e a intervenção individual 20 %				
Domínios	%	Parâmetros	Situações de avaliação	%
Comportamentos / Atitudes	20	Participação / cooperação nas actividades	Empenho nos trabalhos* e oralidade	50
			Respeito por regras de comportamento	10
		Sentido de responsabilidade	Assiduidade/Pontualidade; Material Respeito de prazos em trabalhos*	30
			Pesquisa, elaboração e apresentação de trabalhos*	10
* Por trabalhos entenda-se: trabalhos de casa, trabalhos de grupo, trabalhos de pares ou trabalhos individuais				
1.2. As ponderações atribuídas a cada parâmetro dos conhecimentos referem-se às situações de trabalho de grupo e/ou pares e de intervenção individual em aula, estando expressos em percentagens. (...).				
1.3. No 2º e 3º períodos, a classificação obtida no anterior tem um peso de 50% na nota final. No final de cada período, o aluno tem de auto-avaliar a sua intervenção individual e os seus comportamentos/ atitudes. Os trabalhos de grupo/pares são objecto de auto-avaliação no momento imediato à sua finalização.				

Para operacionalizar estes critérios e para os tornar mais transparentes e acessíveis para os alunos foi criada uma grelha pela investigadora, enquanto professora, que permitia agilizar o procedimento de registo do desempenho dos alunos no decurso das aulas. Nessa grelha subdividiram-se os dois parâmetros do domínio dos comportamentos/atitude nas seis situações de avaliação a observar e destacou-se, no domínio dos conhecimentos, o registo das situações de desenvolvimento das competências específicas da disciplina. Estas foram repetidas para as duas situações de avaliação (intervenção individual e trabalhos de grupo/pares) por estarem sempre inerentes a qualquer tarefa de aprendizagem.

As competências observadas na intervenção individual e trabalhos de grupo/pares eram as mesmas tidas em consideração nas fichas sumativas, para se garantir a maior consistência entre o que se pedia e trabalhava na aula e entre o que se fazia nas aulas e se avaliava nos

testes. Os alunos eram instados a consultar regularmente a grelha, apresentada no Quadro L, para saberem o que podiam melhorar no seu desempenho e regular a sua aprendizagem.

[illegible]

Como era preenchida esta grelha e como se transformavam as suas anotações em classificação? No início de cada aula registava-se a assiduidade e a pontualidade, a realização do TPC e os casos em que o aluno não trouxesse o material necessário para efectuar as tarefas propostas. Durante a aula aproveitavam-se os momentos de trabalho de pares/grupo e de leitura silenciosa para se proceder ao registo das intervenções dos alunos, a nível individual ou de grupo. Por vezes, esse registo era feito após o final da aula, no início do intervalo.

As tarefas de aprendizagem eram alvo de duas anotações diferentes. O registo da observação das competências em aula era feito directamente na grelha e o registo dos conteúdos trabalhados era feito no caderno da professora, onde estavam assinalados os parâmetros específicos de cada tarefa. O cruzamento dessas duas avaliações servia de indicador para perceber o que cada aluno (no caso de trabalho individual) ou grupo realizara e o que precisava de reforço, servindo de base às indicações de *feedback*.

O registo das informações relativas aos conhecimentos tinha em atenção o trabalho desenvolvido nas situações de *intervenção individual* (a) e de *trabalhos de pares e de grupo* (b). A visão curricular que norteava estas situações abrangia conhecimentos e competências, entendendo-se que estas só podia ser avaliadas se se mobilizassem aqueles. Os alunos podiam sempre reformular os seus trabalhos e intervenções, após a emissão de *feedback* pela professora, registando-se no final uma observação de nível de 1 a 5, que seria valorada no final do período. Essa valoração tentava traduzir o mais fielmente possível a evolução do aluno e tinha

em atenção a média das classificações obtidas nas tarefas individuais ou colectivas, após terem sido sujeitas a momentos de auto-avaliação e discussão da classificação. A opção de classificação surgiu pela necessidade de responder à pressão dos alunos e dos pais/encarregados de educação para conhecerem a sua evolução ao longo do período, dado que a lógica deste sistema não repousava unicamente sobre os resultados dos testes.

As colunas relativas à valoração das atitudes/comportamentos eram alvo de uma avaliação holística, sendo preenchidas com sinais de mais ou de menos. Na coluna relativa ao *respeito pelas regras de comportamento* (c) apenas se registavam os comportamentos mais significativos (muito bons ou muito maus), correspondendo a ausência de preenchimento a um comportamento adequado ao desenrolar das actividades. A coluna do *empenhamento nos trabalhos e oralidade* (d) reflectia os comportamentos de adesão do aluno às tarefas propostas.

Os comportamentos relativos às situações de *responsabilidade* eram assinalados em função da sua especificidade. Por cada situação de atraso verificada riscavam-se as cruzes da coluna da pontualidade, não se permitindo a entrada na sala de aula após o esgotamento dessas três possibilidades. No final do período valorizavam-se a *assiduidade e pontualidade* (e) tendo em atenção o número de faltas e atrasos verificados e as suas justificações, não descontando nada até 2 faltas e não se atribuindo qualquer classificação a partir de 9 faltas. O grupo de História decidiu que a falta de material não era convertida em falta de presença, valorizando-se esta de forma semelhante à das faltas. Assim, registava-se uma cruz na coluna relativa ao *material* (f) por cada situação de incumprimento verificada. Pretendia-se que o aluno assumisse a sua responsabilidade pela presença na aula e por trazer o material necessário às actividades

A *elaboração/apresentação/pesquisa para trabalhos* (g) era cotada em 0,2 valores por cada trabalho, fazendo-se duas tarefas de pesquisa autónoma por período. Por cada *trabalho de casa* (TPC) (h) realizado marcava-se uma bola à volta do número correspondente e por cada TPC não realizado riscava-se o respectivo número. A valorização da responsabilidade na realização dos TPC's era feita da seguinte forma: por 1 a 3 trabalhos realizados atribuía-se 0,1 valores e por 4 a 6 atribuía-se 0,2, a realização de 7 a 9 trabalhos correspondia a 0,3 e a da totalidade dos trabalhos a 0,4 valores. O seu conteúdo e as competências desenvolvidas eram registadas na avaliação da intervenção individual.

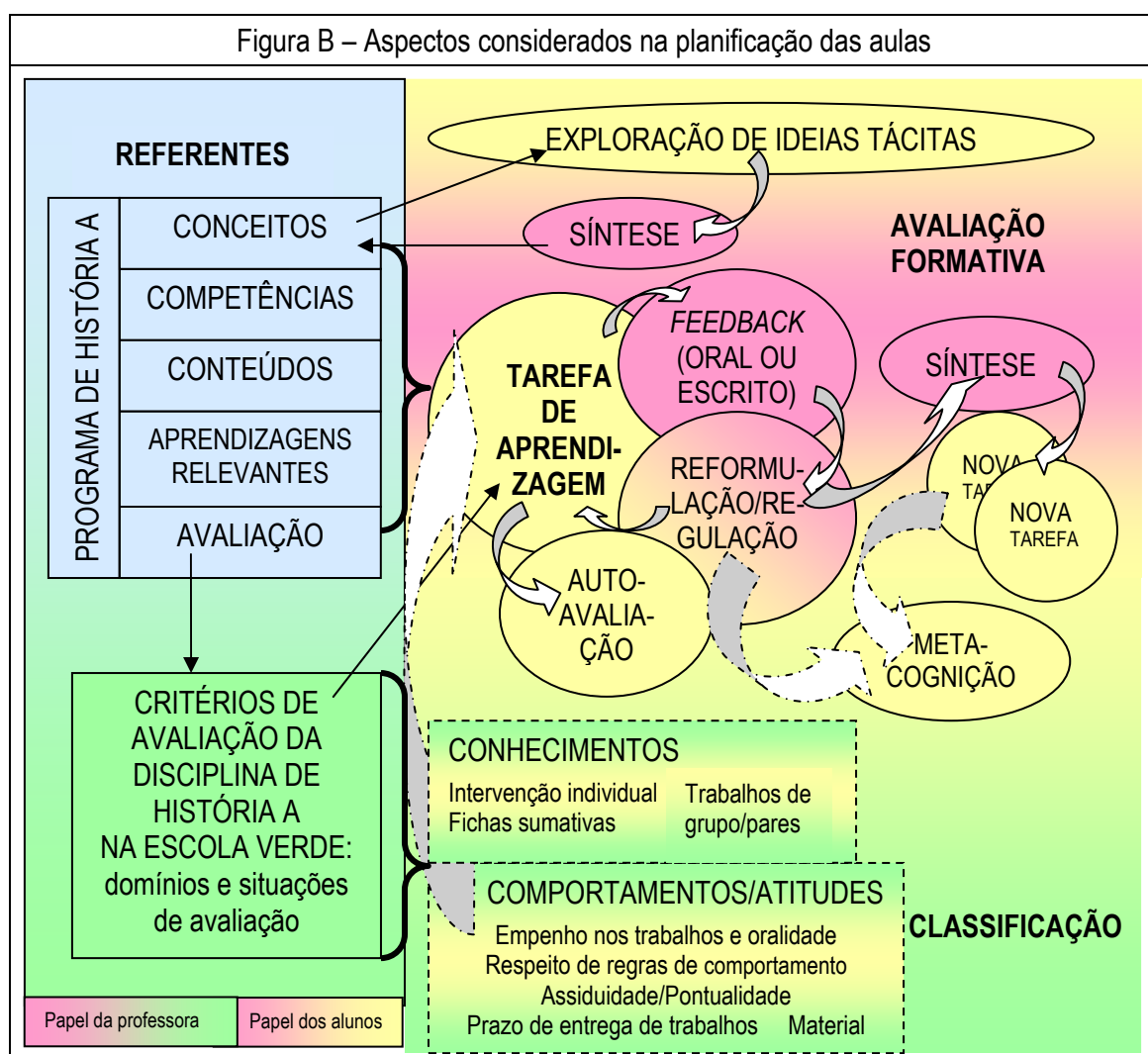
Em síntese...

A planificação a curto prazo ajustava a de médio prazo em função da necessidade de proceder às alterações decorrentes do processo de ensino/aprendizagem, organizando-se as

aulas como sequências de tarefas de aprendizagem definidas a partir das competências do programa de História A para trabalhar os conceitos substantivo e de 2ª ordem, os conteúdos e as aprendizagens estruturantes da subunidade 2.1. Nesta lógica, o currículo englobava o desenvolvimento de competências, conhecimentos e conceitos.

As aulas foram orientadas por questões motivadoras e desafiadoras para estimular o raciocínio histórico dos jovens, cujo desempenho se centrava em tarefas de aprendizagem, prevendo-se ainda tempo para reformulação de trabalhos na sequência da emissão de *feedback* pela professora. Os ajustes feitos na planificação a curto prazo foram indicativos da disposição de concessão de tempo para conclusão das actividades. Privilegiou-se a avaliação formativa e a auto-avaliação, tendo-se previsto um momento de metacognição a realizar no final da subunidade.

Na Figura B fez-se uma representação de todos os elementos considerados aquando da planificação das aulas, incluindo-se a classificação equacionada em função dos critérios de História A adoptados na Escola Verde.



1.2. Na sala de aula

A investigadora procedeu à descrição e análise do processo de ensino/aprendizagem/avaliação na sala de aula tendo em atenção as seguintes questões emergentes das categorias do cruzamento de dados: Que tipo de actividades se desenvolveram na sala de aula? Qual a natureza das tarefas de aprendizagem? Qual o tipo de intervenção dos alunos na aula? O que preferiam? De que não gostavam? O que fazia a professora? Que relação se estabeleceu entre a professora e alunos e entre estes? Como era avaliada a actividade realizada na sala de aula? Como entendiam os alunos o *feedback*? E a avaliação?

1.2.1. As tarefas de aprendizagem

As tarefas de aprendizagem foram definidas em função do desenvolvimento das competências específicas da disciplina e da sua articulação com os conteúdos do programa, baseando-se na análise de fontes. Definiram-se ainda tarefas de exploração de ideias tácitas e de consolidação dos conceitos substantivos e dos conceitos de 2ª ordem.

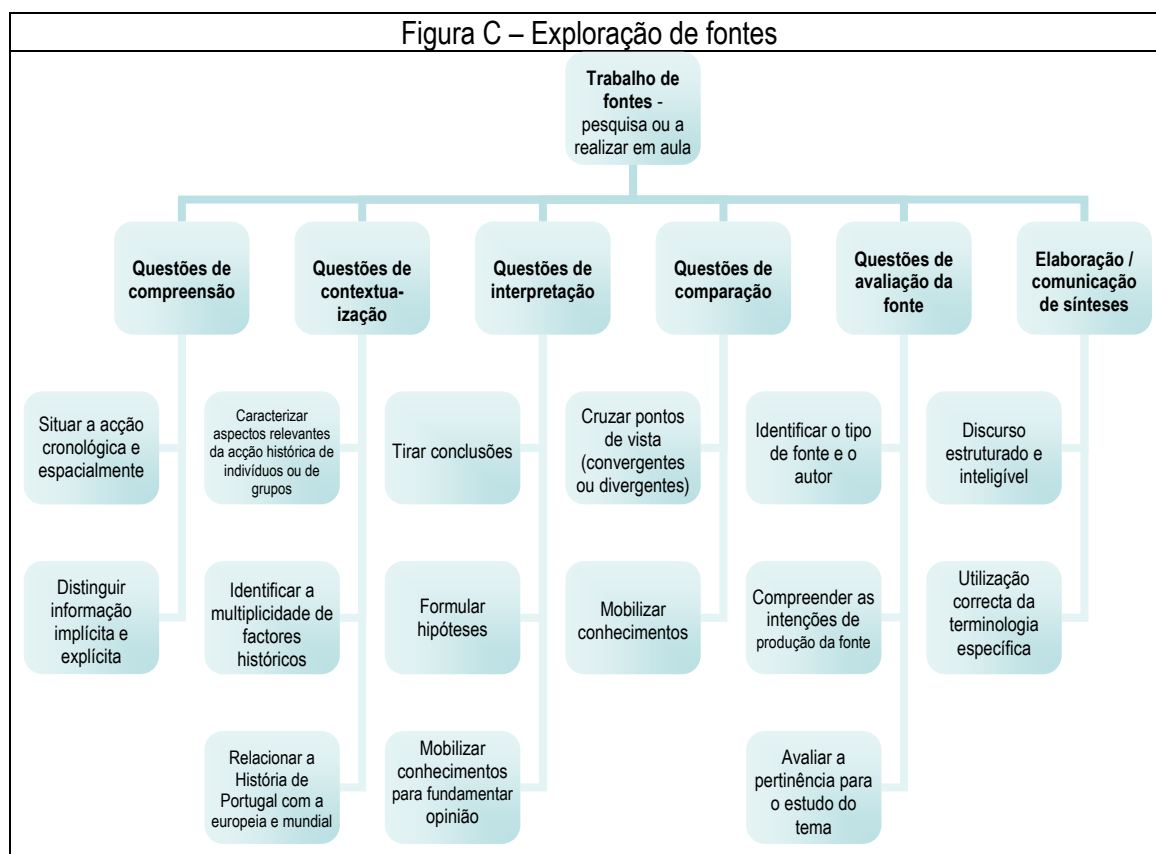
Por cada tarefa apresentavam-se as questões orientadoras, o tempo a despende os processos, produtos e estratégias a utilizar, podendo estas ser de trabalho individual, de grande grupo, de pares ou de pequeno grupo. Todas as tarefas eram finalizadas com discussão/debate e com a elaboração de uma síntese sobre o assunto abordado. As professoras observadoras registaram estes procedimentos, sendo disso exemplo, a afirmação da professora Cândida: “o trabalho com as fontes escritas consistiu na análise, argumentação e elaboração de síntese”.

Para permitir uma visão mais abrangente da natureza das tarefas de aprendizagem e da sua sequência cruzaram-se os dados da planificação a curto prazo com o relatório da investigadora, apresentados no Quadro M, onde por questões de organização as competências aparecem com a numeração usada no relatório da investigadora:

1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os; 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos; 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica; 4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões; 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados; 6 - Cruzar fontes; 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial; 8 - Avaliar a pertinência das fontes; 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade; 10 – Pesquisa autónoma. Recordou-se ainda que continuam subjacentes a todas as tarefas de aprendizagem o desenvolvimento das competências relativas à assumpção de responsabilidade pelo aluno em relação à sua formação, ou seja, pela sua participação nas actividades individuais e de grupo, devendo disponibilizar-se para a ampliar e aprofundar. (RI – 1ª aula).

Quadro M – Tarefas de aprendizagem realizadas em aula														
Tema/ assunto	Questões orientadoras	Etapas a desenvolver	Competências a desenvolver										Estratégia	Ocupação de tempo de aula
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1-Diagnóstico ditadura salazarista	- Quais as características do salazarismo?	Apresentar ideias Analisar 3 frases Participar na síntese	X	X	X	X	Comunicação oral				X		Grande grupo	20 m da 1ª aula
2-Exploração de ideias tácitas: Op. Democrática	- O que entendes por oposição democrática?	Apresentar ideias Discutir as ideias apresentadas Participar na síntese					Conceito: Oposição Democrática						Grande grupo	30 m da 1ª aula
3-Formas de oposição ao regime	- Porque há imobilismo político?	Analisar fontes do manual e PowerPoint; Participar na discussão e na síntese	X	X	X	X	Comunicação oral	X	X		X		Individual/grande grupo	40 m da 2ª aula
As eleições de 1958 e a acção de Humberto Delgado	- Como tenta a Oposição Democrática desestabilizar e/ou modificar o regime? - De que forma se defende o regime em relação à Oposição?	Analisar fontes do manual e do esquema do PowerPoint Produzir lista de tópicos	X	X	X	X	Lista escrita de tópicos referenciando as fontes	X			X		Pequeno grupo	45m da 2ª aula + 5m de intervalo + 45 m da 3ª aula (reformular após feedback escrito)
A radicalização das oposições nos anos 60		Ler em silêncio as informações do PowerPoint	X	X	X	X	Comunicação oral	X	X				Individual/grande grupo	15 m da 3ª aula
A questão colonial	- Que grupos nacionalistas surgiram no espaço colonial português? - Que apoio têm esses grupos a nível internacional? - Qual a política colonial defendida pelo regime? - De que forma essa política colonial condiciona as relações de Portugal a nível internacional?	Analisar fontes do manual Produzir texto escrito Participar na discussão e na síntese	X	X	X	X	Comunicação oral		X				Individual/grande grupo	30 m da 3ª aula
A agricultura em Portugal no Estado Novo	- Porque se fala de estagnação do mundo rural? - Que sectores da economia são potenciados pelos Planos de Fomento? Porquê? - Como se explica a modificação sucessiva dos objectivos dos Planos?	Analisar fontes do manual Participar na discussão e na síntese	X	X	X	X	Comunicação oral				X		Individual/grande grupo	15 m da 4ª aula
O crescimento económico entre 1945 e 1973	- Como se pode compreender a aceleração da emigração a partir dos anos 60? - Porque se investe no desenvolvimento económico das colónias após a 2ª guerra mundial?	Analisar fontes da ficha formativa e da ficha do PowerPoint Produzir texto escrito Apresentar conclusões Participar na síntese	X	X	X	X	Resoluções escritas/ Sublinhar aspectos importantes nas fontes	X		X	X		Pares e 1 trio (turma ímpar)	30 m da 4ª aula + 5ª aula
A guerra colonial	- Com que argumentos justifica o regime a opção pela guerra colonial? - Que relação se pode estabelecer entre a Guerra Fria e a guerra colonial?	Analisar fontes do manual Produzir texto escrito Participar na discussão e na síntese	X	X	X	X	Comunicação oral	X	X	X			Individual/grande grupo	6ª aula
A fragilidade da tentativa liberalizada de Marcelo Caetano	- De que forma a guerra colonial influencia as decisões do governo marcelista? - O que se altera, a nível político, durante a "primavera marcelista"? - Quais os sinais de crise do regime?	Analisar fontes do manual Participar na discussão e na síntese	X	X	X	X	Comunicação oral	X	X	X	X		Individual/grande grupo	35 m da 7ª aula
Os objectivos do manifesto do MFA	- Porque se forma o Movimento dos Capitães? - Quais os objectivos do Programa das Forças Armadas?	Sintetizar o que se ouviu	X	X	X		Comunicação oral						Individual/grande grupo	10 m da 7ª aula
Exploração de ideias tácitas: 0 25 de Abril	- O que associas ao 25 de Abril?	Apresentar ideias Ver documentário Discutir as ideias Participar na síntese					Comunicação oral						Grande grupo	10 m + 20m documentário+ 15m da síntese da 7ª aula
Trabalho de pesquisa "História e memória"	- Que aspectos são convergentes ou divergentes nas memórias dos vossos avós? - Como os explicam à luz do que estudaram nas aulas?	Elaboração de itens Recolha de informação Cruzamento e síntese Debate das conclusões Síntese	X	X	X	X	Síntese escrita	X	X	X		X	Pequeno grupo	10 m da 4ª aula; 8ª e 9ª aulas para síntese 12ª para debate

As questões orientadoras, que serviam de referentes a cada tarefa de aprendizagem, foram decompostas em questões parcelares para melhor se explorarem as fontes. Estas questões eram ordenadas das competências mais simples para as mais complexas e estruturadas consoante a(s) competência(s) que se pretendia(m) desenvolver e a sua articulação com os conteúdos a abordar. A extensão, a profundidade e a pertinência das fontes eram também factores que orientavam a decisão do tipo de questões a fazer à(s) fonte(s). Por isso, raramente se faziam a uma mesma fonte todos os tipos de questões exemplificados na Figura C.



Quando as tarefas de aprendizagem incidiam sobre as fontes do manual, indicavam-se as questões a resolver. No entanto, quando se realizavam tarefas de consolidação de conceitos, mandavam-se acrescentar mais questões às já existentes no manual, como no caso da tarefa de exploração de uma fonte relativa à agricultura em Portugal no Estado Novo, que “foi analisada com base em 3 questões, que se mandaram acrescentar: ‘o que permanece?’, ‘o que se altera?’ e ‘quando?’ “ (RI, 4ª aula). Com essa tarefa trabalhava-se a compreensão, a contextualização e a interpretação da temática, mas também os conceitos de 2ª ordem, como assinalou a professora Maria ao escrever que se procedeu à “análise de uma fonte sobre a agricultura em Portugal, que suscita o debate sobre os conceitos de 2ª ordem de mudança e permanência”. Também os alunos, com excepção da Matilde, referenciaram o trabalho com os conceitos como uma

actividade constante: “falamos mais nisso nas aulas (...). [estão] ligados com quase toda a matéria (...) sempre na base de quase tudo” (ET- Ilda) ou como afirma o Rodrigo “víamos os documentos todos e os conceitos ao pormenor e depois organizávamos as ideias” (EP – Rodrigo). No entanto, a Matilde foi a única aluna, que se referiu à actividade de exploração oral das ideias tácitas dos alunos, dizendo que a professora “gosta (...) que nós nos façamos ouvir, que é para ver o que a gente sabe”. (EP). Também a professora Maria foi a única das professoras observadores que assinalou a realização deste tipo de actividade, nomeadamente em relação à exploração das ideias dos alunos sobre o 25 de Abril.

Algumas tarefas de aprofundamento das temáticas e de desenvolvimento das competências partiam das fontes do manual, às quais se acrescentavam questões, de que constitui exemplo a exploração, em pequeno grupo, de um conjunto de fontes do manual sobre as eleições de 1958 e a acção de Humberto Delgado, em que:

foram indicadas as fontes 169, “Humberto Delgado, em campanha eleitoral no Porto” (imagem), 170 “As eleições de 1958”(texto) e 171 “A campanha de Humberto Delgado” (duas imagens em Lisboa). A professora mandou acrescentar à questão do manual “Como decorreram as eleições de 1958?” mais 3, a saber, “qual o estilo de campanha de Delgado?”, “porque é este um momento crítico para o regime?” e “como se defende/mantém o regime?”

Definiram-se como regras para este trabalho: a análise de fontes, tendo em atenção o trabalho das competências 1 a 6 e 9; a estruturação das respostas em tópicos claros, adequados e pertinentes, que reflectissem o cruzamento da informação contida nas fontes e a referência directa às mesmas; o registo das respostas numa folha à parte, com identificação do grupo, que seria entregue no final da aula. (RI -2ªaula).

A professora Maria referiu-se concretamente a este “trabalho de fontes, em grupos, com solicitação de respostas escritas [em que] a professora pede aos alunos para ‘tirarem os tópicos dos documentos’, de acordo com 4 questões que lhes enuncia” (RM). Também um dos alunos, em resposta ao questionário, assinalou este procedimento como habitual: “a professora aconselhou a pôr tópicos (...) e depois elaborar um texto com os tópicos todos” (QA4).

As competências e conhecimentos eram também trabalhados a partir de tarefas organizadas em função de materiais criados pela professora, como no caso da ficha formativa relativa ao crescimento económico em Portugal durante a ditadura salazarista (apresentada em anexo ao Relatório da Investigadora). As questões dessa tarefa eram sustentadas por fontes fundamentais para a compreensão deste período e trabalhavam os conceitos de permanência e mudança, partindo-se da competência de cruzamento de fontes para as de contextualização e identificação de factores, de grupos e de interesses nos I e II Planos de Fomento implementados

por Salazar. Nessa tarefa desenvolviam-se ainda as competências de mobilização de conhecimentos para argumentar e fundamentar opiniões e para avaliar as próprias fontes. As professoras Laura e Maria referiram-se a este tipo de trabalho, especificando a última o uso de uma ficha formativa “com dois conjuntos de fontes e questões para resolver em trabalho de pares” (RM). Também uma das professoras referiu no questionário a criação de “materiais específicos para a aula – fontes e questões – propiciadoras de experiências de aprendizagem úteis para o desenvolvimento das competências históricas expressas no programa” (QP 2).

Nesta subunidade foi ainda pedida uma tarefa de pesquisa de informação em livros, na imprensa, na internet e junto dos avós ou de outras pessoas da faixa etária superior aos 55 anos. Este trabalho incluía o tratamento dos pontos de vista recolhidos sobre os períodos salazarista/marcelista e o 25 de Abril, a formulação de hipóteses que justificassem a sua eventual homogeneidade ou diversidade e a elaboração de um texto de síntese, onde se confrontasse a história e a memória. Cada grupo apresentaria depois as suas conclusões, debatendo-se a relação passado/presente fundamental em História e contemplada no currículo da disciplina.

Ainda dentro da análise da relação passado/presente, pedira-se aos alunos que recolhessem uma notícia por semana, em jornais e revistas, relacionada com a matéria dos pontos 1.3 e 2. do módulo 9. Pretendia-se que o aluno emitisse opiniões fundamentadas sobre cada notícia, reconhecendo as repercussões das acções do passado recente da humanidade no mundo actual. Esta preocupação foi reconhecida nas respostas do questionário de um dos alunos que escreveu: “a professora cultivou nos alunos o interesse pelo saber, a iniciativa de ir à procura de informação e de ter conhecimento sobre o que se passa à nossa volta” (QA 3).

Um outro tipo de estratégia utilizada foi a realização de tarefas de aprendizagem em casa: os TPC. Estes podiam ter por objectivo a consolidação das aprendizagens efectuadas na aula, como se pode ver neste exemplo em que se pedia “a elaboração de uma narrativa sobre a acção da Oposição Democrática (relacionada com a consolidação do conceito) (...) marcada como trabalho de casa por ser uma tarefa complexa, que implicava o dispêndio de bastante tempo.” (RI, 2ª aula). Os TPC podiam ainda servir para preparar a discussão de assuntos na aula seguinte incluindo pesquisa de informação, listas de tópicos ou análise de fontes, como no caso do TPC relativo ao programa do MFA, em que se pediu a criação de uma lista de “tópicos que serviriam de base a uma posterior discussão em aula” (RI, 7ª aula).

Nesta subunidade os TPC incluíram ainda a resolução de questões de exames anteriores (segundo o novo modelo) com o objectivo de habituar os alunos ao estilo do exame nacional – a Escola Verde adoptara também o procedimento de construção de testes de acordo com esse modelo.

1.2.2. Os intervenientes no acto educativo

Que percepção tiveram os participantes na investigação do cumprimento das tarefas de aprendizagem propostas? No cruzamento das informações sobre as actividades realizadas (apresentado no Quadro N) sobressaiu a concordância de que a maior parte do tempo era utilizada em tarefas de aprendizagem relacionadas com a exploração de fontes. Este facto foi realçado pela professora Laura, ao dizer que “o trabalho nas aulas incidiu basicamente na análise de fontes diversificadas e elaboração de sínteses finais” (RL). Também todos os alunos, quer nas entrevistas, quer nos questionários, se referiram à predominância das tarefas de exploração das fontes, de que se apresenta como exemplo esta afirmação num dos questionários: “nós, alunos, ‘em frente’ a um documento extraíamos com aquilo que já sabíamos a matéria” (QA 2). No entanto, as tarefas de consolidação de conceitos foram apenas identificadas pelos alunos nas suas entrevistas e pela professora Maria, para além da investigadora. Já os debates e sínteses finais dos trabalhos foram referidos por todas as professoras observadoras e apenas por alguns dos alunos. A tarefa menos referida é a relativa à exploração de ideias dos alunos.

Quadro N – Tipos de tarefas de aprendizagem mais referidos e quem os referiu																
	Relatórios				Questio- nários		Entrevistas						Questionários			
Tipo de tarefas	Investigadora	Maria	Cândida	Laura	QP 1	QP 2	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4
Exploração de ideias dos alunos	X	X									X					
Consolidação de conceitos substantivos e de 2ª ordem	X	X					X	X	X	X	X	X				
Análise de fontes, articulação de conteúdos e compreensão histórica	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pesquisa autónoma	X													X	X	X
Discussão/debate e síntese das tarefas	X	X	X	X		X		X		X						X

O papel dos alunos. Como se caracterizou a participação dos alunos nas actividades? Do que gostavam mais? Do que não gostavam?

Como nesta fase da investigação a observação recaiu sobre a totalidade da turma, usaram-se nomes fictícios para todos os alunos, de forma a proteger o seu anonimato. No entanto, como as informações relativas à gestão da aprendizagem e à caracterização das aulas e da avaliação foram emitidas pelo grupo de alunos seleccionados para serem entrevistados e para

responderem aos questionários, pareceu conveniente traçar aqui uma breve caracterização daqueles a quem se deu voz de forma mais directa. No Quadro O cruzaram-se os dados relativos às suas médias (gerais e da disciplina de História A) com a sua percepção sobre essas classificações, verificando-se que quase todos os alunos, com excepção da Marisa e da Rosemary, tinham uma noção muito exacta das suas médias.

Quadro O – Médias de História A e médias gerais os alunos seleccionados				
Aluno/a	Disciplina de História A		Situação global de 10º e 11º anos	
	Média* (10º+11º+1ºP de 12º)	Percepção do aluno**	Média	Percepção do aluno**
Rodrigo	10	10, 11	12	10, 11, máximo 12
Ilda	11	<i>Tem sido 12. Este ano está (...) muito baixa.</i>	13	<i>Mais ou menos 13, 14</i>
Marisa	12,7	<i>Comecei com 12 e estou (...) com 13.</i>	11	<i>Entre o 10 e o 13</i>
Rosemary	13,3	13, 14. Este período tive 15.	12	13, 14
Matilde	15,3	15 no 10º, no 11º 15 ou 16 (...). Este período, 17.	14	14, 15, depende
Jorge	15,6	Acho que é 16.	14	14

* consideraram-se as classificações do 1º período, por serem as da fase de escolha, apesar dos alunos se referirem às do 2ºP, porque a entrevista foi feita em Abril

** informações recolhidas nas entrevistas de processo (EP) e cruzadas no Anexo Z.

Estas médias foram confirmadas com as classificações dos alunos, a que a investigadora, como professora e directora de turma tinha acesso. Os dados a seguir apresentados para caracterizar os alunos foram também obtidos através do desempenho do cargo de directora de turma, que implicou uma maior contacto com os alunos e com os seus pais e encarregados de educação ao longo dos anos.

O Rodrigo tinha dezoito anos. Este aluno, que teve uma retenção no 4º ano do Ensino Básico, tinha muitas dúvidas quanto ao prosseguimento de estudos, pois preferia jogar futebol. Talvez por isso considerasse que a escola era mais importante para contribuir para a sua formação geral do que para influenciar o seu futuro profissional. Este aluno, que assumia só estudar na véspera dos testes, entre uma a duas horas (CT), acabou por ingressar numa escola profissional em Inglaterra.

A Ilda tinha dezoito anos e ficara retida no 11º ano nas disciplinas de Francês, de Geografia e de História. Esta aluna dizia que estudava todos os dias, uma a duas horas (CT), para poder ultrapassar as suas dificuldades. No entanto, como começou a trabalhar ainda antes

das aulas acabarem, ficou com menos disponibilidade para estudar e acabou por ver adiada a sua pretensão de ser psicóloga, pois não concluiu o 12º ano.

A Marisa tinha dezassete anos e nunca teve nenhuma retenção no seu percurso escolar. Os seus problemas de saúde afectaram a sua relação com alguns elementos da turma, no início do 10ºano, o que a levou a considerar o ambiente da escola “um bocadinho mais pesado” (EP). Esta situação só foi ultrapassada com a saída da escola daqueles alunos. Esta aluna dizia que estudava aos fins-de-semana, entre uma a duas horas. Como gostaria de vir a ser professora, optou por um curso de formação de professores do ensino básico.

A Rosemary tinha vinte anos e tinha ficado retida no 11ºano nas disciplinas de Francês, Geografia e História. Esta aluna tinha nacionalidade brasileira e não gostava do ambiente escolar pois sentia uma certa insegurança provocada por determinados alunos, que identificava como “*certas pessoas de... do bairro social (...) [que] dão confusão, sempre. Eu já fui alvo delas, muitas vezes*” (EP). Era a aluna mais velha da turma, porque quando veio do Brasil, teve de se adaptar ao sistema educativo português. A Rosemary trabalhava para ajudar a contribuir para as despesas familiares (vivia com a mãe e duas irmãs menores), sendo subsidiada pela ASE (Acção Social Escolar). Esta aluna que gostaria de seguir terapia da fala, acabou por entrar em Ciências da Educação.

A Matilde tinha dezoito anos e também nunca ficou retida, apesar de no 10º ano ter repetido as disciplinas da formação geral para melhoria de nota, porque mudou do curso de Ciências e Tecnologias para o de Humanidades. Afirmava que nunca se arrependera desta decisão por gostar muito mais deste curso e da disciplina de História em particular. A Matilde, no início do ano lectivo, declarou que raramente estudava (CT) e que pretendia seguir Psicologia, curso em que entrou. Esta aluna não gostava do ambiente escolar e considerava que havia alguma insegurança no interior do recinto.

O Jorge tinha dezoito anos e excluiu por faltas no primeiro 10º ano que frequentou. Tornou-se gradualmente, ao longo do ciclo, um aluno mais responsável, assíduo e pontual, tal como o resto da turma. O Jorge não gostava particularmente do ambiente da escola, devido a uns “*miúdos que são maus, entre aspas, e que têm a mania que mandam na escola*” (EP). Este aluno era subsidiado também pela ASE. Tinha algumas dúvidas quanto ao prosseguimento de estudos, pois gostaria muito de seguir História, mas tinha medo das perspectivas de futuro. No entanto, acabou por seguir História no ISCTE.

Todos estes alunos referiram desempenhar um papel activo na realização dos trabalhos de exploração de fontes em aula e quase todos afirmaram gostar desse tipo de trabalho,

reconhecendo a sua importância para a sua aprendizagem. Também as professoras afirmaram que os alunos estavam envolvidos, com agrado, no trabalho de exploração de fontes, realizando as tarefas propostas e colaborando com os seus colegas, o que resultava num ambiente de trabalho adequado. Uma das professoras observadoras (QP2) especificou ainda nas respostas do seu questionário que se alguns alunos revelavam grande autonomia, outros eram mais dependentes, solicitando a intervenção da professora para colocar dúvidas.

No entanto, mesmo os alunos com mais fraco desempenho, revelaram conhecer os procedimentos a observar para realizar esse trabalho descrevendo-os, a Ilda, da seguinte forma:

a stora dizia para organizarmos as ideias, para começarmos a ler os documentos, para a gente sublinhar (...) e para organizar 'este sublinhado é para aquela pergunta, este é para aquela' (...) e depois íamos fazer as respostas, explicar e integrar também os conhecimentos e os documentos nas respostas. (EE).

Houve ainda dois alunos que se referiram nas respostas dos questionários à necessidade de contextualizar e cruzar as fontes. Globalmente, os alunos reconheceram que o trabalho com as fontes era importante para a sua preparação para o exame de 12º ano, tendo o Jorge sublinhado o facto de os testes terem a estrutura dos exames.

Todos os alunos assinalaram a existência de um bom nível de participação nas actividades, distinguindo dois grupos na intervenção oral: um de alunos mais autónomos e espontâneos e outro de alunos que só intervinham quando a professora os solicitava. Também as professoras se aperceberam dessa diferenciação durante as aulas que observaram.

A investigadora fez um levantamento das informações registadas no seu relatório relativas à intervenção oral dos alunos nas aulas observadas, tendo construído o Quadro P, em que ordenou os alunos do mais para o menos interventivo em cada uma das categorias.

Quadro P – A intervenção oral na turma		
Alunos que só têm intervenções espontâneas	Alunos com mais intervenções espontâneas que solicitadas	Alunos com mais intervenções solicitadas que espontâneas
Jorge, Matilde, João, Beatriz	Rosemary, Gil, Margarida	Ilda, Paula, Francisco, Eduardo, Sandra, Rita, Sofia, Marisa, Rodrigo, Andreia

Alguns alunos justificaram as dificuldades de intervenção oral com a timidez ou com o medo de responder erradamente. A Rosemary mencionou o caso de “uma colega fica[va] muito nervosa” (EP) e a Marisa disse responder “muito baixinho (...), se calhar por estar mais gente a ouvir” (EP – Marisa). A Ilda e o Rodrigo também assumiram que faziam parte do grupo dos menos interventivos, apesar de a Ilda ser a mais interventiva deste grupo. Enquanto o Rodrigo

fundamentou a intervenção dos alunos em função do empenho que cada um tinha, a Ilda atribuiu a facilidade de intervenção à capacidade de mobilização dos conhecimentos por cada um.

O Jorge e a Matilde reconheceram que faziam parte do grupo dos mais interventivos e que tal se devia ao facto de gostarem muito da disciplina. De facto, no Quadro P, surgem entre os mais autónomos da turma (eram também os mais expansivos). Participavam activamente em todas as tarefas de aprendizagem, intervindo espontaneamente na análise de fontes em grande grupo, motivados pelo lançamento frequente de questões (prática assinalada pela professora Maria). Consideravam estas questões muito importantes, porque despertavam o seu interesse e achavam que as tarefas desenvolvidas durante as aulas eram fundamentais para a sua aprendizagem, pelo que se empenhavam na sua resolução. Estes alunos invocaram, ainda, tal como a Rosemary, a atenção como um factor importante para o seu desempenho e reconheceram a sua prática de concederem tempo para que os alunos mais dependentes das perguntas da professora pudessem responderem. A Matilde afirmou mesmo que “todos nós participamos e aqueles que são mais calados a stora puxa por eles, para não ser só aqueles faladores, ela manda-nos calar e deixar falar os outros.” (EP).

De facto a investigadora, enquanto professora, costumava pedir aos mais interventivos que dessem tempo para que os seus colegas formulassem as suas respostas. Era comum que os alunos menos interventivos esperassem a solicitação da professora para ler uma fonte e responder a uma ou duas questões ou então que lhes fosse pedido para intervir nos momentos de discussão/debate, como assinalou uma das professoras nas respostas do seu questionário “alguns necessitam de ser solicitados a intervir, o que a professora faz com regularidade.” (QP 2). Por vezes, as tarefas eram de tal forma desafiadoras que se registavam intervenções orais espontâneas de toda a turma, como registou a investigadora e a professora Maria.

Um dos alunos que respondeu aos questionários assinalou que todos tinham o seu momento de intervenção, porque a professora garantia a igualdade de oportunidades de participação no processo de aprendizagem, respeitando as características de cada um. Esse aluno descreveu assim as formas de intervenção oral na sala de aula:

A primeira era uma espécie de voluntariado, em que a pergunta era colocada e alguém respondia. Neste caso, havia sempre uns quantos alunos que eram quase sempre os mesmos. A outra maneira, que eu concordava claramente, era o facto de a pergunta ser colocada directamente fazendo com que ela [a pessoa] respondesse (...) até mesmo o aluno com mais dificuldades na matéria ou “mais tímido” tinha a oportunidade de contribuir e de melhorar a aprendizagem (...) [e] a avaliação. (QA 2).

No entanto, este aluno referiu que nem sempre os alunos tinham participado com agrado, pois no início do 10º ano, quando começaram a ter aulas com a professora, não gostavam destes métodos de trabalho, que implicavam o seu envolvimento directo na aprendizagem e só começaram a perceber a importância do trabalho a realizar nas aulas a meio do ano, quando perceberam que tudo o que faziam se reflectia na avaliação. Houve mais dois alunos (QA 3 e QA 4) que sublinharam que era o facto da participação ser efectivamente valorizada na avaliação, que justificava o seu envolvimento nas actividades. Outro dos alunos que respondeu aos questionários (QA 1) caracterizou a turma no início do 10º ano como desorganizada, desinteressada e com comportamentos desadequados à aprendizagem, registando a sua modificação ao longo desse ano e nos 11º e 12º anos, em que a atenção passou a predominar.

De facto, houve uma tendência geral entre todos os participantes na investigação para reconhecer esta atitude atenta dos alunos. A professora Cândida referiu-se-lhe, com algum cuidado, dizendo que “aparentemente estavam atentos ao desenrolar das actividades”(RC), enquanto outra das professoras observadoras respondeu num dos questionários que “os alunos participam de forma dinâmica nas aulas, quer respondendo por escrito, quer oralmente” (QP 2).

A maior parte dos alunos gostava de fazer os trabalhos de casa por os considerarem uma estratégia importante para estudar e consolidar as suas aprendizagens, exceptuando-se a Rosemary que não gostava de estudar em casa. Alguns alunos afirmaram mesmo que se não fossem estes trabalhos, eles não estudavam em casa.

O recurso a tarefas de aprendizagem diversificadas agradava à generalidade dos alunos, salientando-se a estratégia de trabalho de pares/grupos, por considerarem mais enriquecedor explorarem e discutirem as fontes sob diferentes pontos de vista. Achavam que a partilha do saber facilitava a compreensão e a síntese da matéria, bem como a organização do estudo, pois estavam directamente implicados no processo. A Marisa dizia mesmo que mobilizava melhor a matéria posteriormente quando se lembrava do “que nós em grupo dizíamos” (EE). No entanto, um dos alunos que respondeu aos questionários não gostava de fazer este tipo de trabalhos invocando como justificação a existência de rivalidades. No relatório da investigadora também se deu conta de uma situação em que uma aluna, que não fazia parte do grupo dos entrevistados, manifestou alguma resistência em integrar-se num grupo para cumprir as actividades propostas:

A Andreia criou uma situação estranha, pois não queria integrar nenhum grupo, insistindo em trabalhar sozinha, apesar dos esforços da Matilde, da Ilda e da Rosemary para ir trabalhar com elas. Esta aluna revelava dificuldade de concentração e de adesão às tarefas propostas, tendo faltado nas últimas aulas. A professora conversou com ela, de forma reservada, sobre os problemas que a estavam a afectar no momento, após o que integrou o grupo. (RI - 2ª aula).

No entanto, os alunos tendiam a considerar que o seu papel era mais activo no trabalho de pares/grupo, por se sentirem “mais à vontade” (EP), como dizia o Rodrigo. De facto, a professora Laura constatou que havia um “grande interesse dos alunos na análise em pequeno grupo” (RL), que decorria num ambiente calmo e organizado, opinião partilhada pelas restantes professoras observadoras. A professora Maria considerou ainda que os alunos revelavam um comportamento de quem estava habituado a trabalhar em pares/grupo, observando que “troca[va]m impressões em voz baixa e escreve[ra]m as respostas às questões” (RM). Quando era necessário os grupos recorriam à professora para esclarecer dúvidas, como referiu uma das professoras no seu questionário, alguns alunos “coloca[va]m questões e dúvidas suscitadas pelo trabalho que est[avam] a desenvolver” (QP 2).

A professora Laura referiu que no momento de finalização dos trabalhos “a turma (...) conseguiu sem grandes dificuldades (...) tirar conclusões correctas e pertinentes” (RL).

Em síntese, de forma geral, os alunos assumiam um papel activo: escutavam atentamente quando era necessário, respondiam às questões, colocavam dúvidas, resolviam as actividades propostas e colaboravam com os seus colegas, o que se revelava fundamental para a sua aprendizagem. Como salientou a professora Laura este

tipo de trabalho permite uma participação muito mais activa por parte dos alunos, obrigando-os a estar atentos e concentrados nas suas tarefas e permitindo-lhes pensar sobre as questões em análise, o que permite aumentar os seus conhecimentos e a sua capacidade de análise e crítica em relação a todas as questões que foram surgindo no decurso das suas mais variadas aprendizagens. (RL)

O papel da professora. Se os alunos estavam ocupados a maior parte do tempo da aula, qual era o papel da professora? Que ritmo imprimia às aulas? Como o encaravam os alunos?

A investigadora e a professora Maria distinguiram nos seus relatórios o papel da professora nas aulas introdutórias de novas temáticas e nas de desenvolvimento. Realçaram ainda o carácter de aula-colóquio imprimido às aulas introdutórias, em que se efectuava também a avaliação diagnóstica e a exploração de ideias tácitas.

Na 1ª aula da sequência a professora lembrou os alunos de que a observação das aulas, que havia sido combinada, se processaria nesta subunidade e informou-os de que se deveria manter o ritmo de trabalho costumado, continuando a desenvolver-se, nesta subunidade de carácter estruturante, as competências que se vinham a trabalhar desde o 10º ano.

O diagnóstico da subunidade realizou-se oralmente, sob a forma de questionamento não orientado, incidindo sobre a ditadura salazarista (matéria já abordada no 1º período), enquanto a

exploração das ideias tácitas se debruçou sobre o conceito de Oposição Democrática. Esta foi feita oralmente, iniciando-se com um questionamento dirigido aos alunos menos interventivos para que esboçassem as suas ideias sobre o assunto. Após a concessão do tempo necessário para formularem as suas respostas e esclarecerem as suas ideias, os restantes alunos foram convidados a intervir. Este momento foi concluído com a validação das ideias mais adequadas e o esclarecimento das menos apropriadas, definindo a professora o sentido do conceito abordado.

A professora Maria referiu-se a este tipo de procedimento em relação à 7ª aula, em que se discutiram as ideias que os alunos tinham sobre o 25 de Abril na introdução da subunidade 2.2. Esta fase foi completada com o visionamento de um documentário, comentado e explicado pela professora (como assinalou a professora Maria) para contextualizar as imagens, pois pretendia-se que os alunos o confrontassem com as suas ideias sobre o assunto.

Na segunda parte da 1ª aula a professora lançou as duas questões gerais introdutórias da temática da subunidade, que mobilizavam também os conceitos de permanência e mudança (conceitos de 2ª ordem) trabalhados ao longo do ciclo: “- Porque há imobilismo político? - Porque há crescimento económico?” (RI, 1ª aula). Esta fase da aula decorreu nos moldes de uma aula-colóquio, centrada no questionamento orientado com perguntas de resposta rápida, intercaladas com questões de reflexão, que eram formuladas a partir das fontes insertas num “PowerPoint estruturado sobre as linhas gerais [que] ... constituíam os referentes deste período” (RI, 1ª aula). O esquema desse PowerPoint foi entregue aos alunos para servir de guia às tarefas de aprendizagem a desenvolver posteriormente. Talvez devido a este procedimento de contextualização da matéria o Jorge sentisse que a professora organizava as aulas de forma a “relaciona[r] a matéria, não dá[r] saltos” (EP).

Nas restantes aulas da sequência foi privilegiada maioritariamente a lógica da aula-oficina, enunciando-se, por cada nova temática, as questões orientadoras que iriam nortear os diferentes momentos de actividade de desenvolvimento de competências e de análise de fontes para estimular o pensamento histórico.

Após uma breve introdução dessas temáticas, explicavam-se as tarefas de aprendizagem, procedimento que a professora Laura descreveu da seguinte forma: “a professora esclareceu os alunos em relação às tarefas a desempenhar, depois de ter feito previamente a explicação dos conteúdos a trabalhar” (RL). Algumas destas tarefas centravam-se em materiais específicos produzidos pela professora, como salientou a professora Maria, sendo criados “devido à escassez de fontes no manual” (RI – 4ª aula).

Nos momentos de exploração de fontes, individualmente, em pequeno grupo ou em grande grupo, a professora emitia *feedback* oral frequente, assumindo um papel de facilitadora

das aprendizagens. Concedia o tempo necessário aos alunos para refazerem processos ou produtos e para partilharem os seus conhecimentos, sobretudo os decorrentes da pesquisa de informação, para evitar uma dependência excessiva em relação à professora ou ao manual.

Nos momentos de apresentação das conclusões à turma, a professora assumia um papel de orientadora do debate e de organizadora da síntese da temática trabalhada, solicitando sempre primeiro a participação dos alunos menos interventivos e só depois a intervenção dos restantes. Durante os momentos de síntese, a professora integrava os dados significativos avançados pelos alunos e clarificava as ideias menos correctas. Nesta fase explicava também conteúdos e conceitos, promovendo o uso da terminologia adequada. Na maior parte desta sequência foi quase sempre a professora que orientou os debates e as sínteses, com excepção do debate relativo ao trabalho de pesquisa (RI – 12ª aula), que foi orientado pelos alunos.

A professora Maria anotou a realização de sínteses em vários momentos das diferentes aulas a que assistiu, sublinhando o papel orientador da professora que ia “juntando os argumentos e fazendo a síntese no quadro” (RM). No entanto, na 2ª aula pareceu-lhe ter havido demasiada rigidez num momento em que após a leitura de um texto longo, a

professora escreve[u] no quadro as ideias principais, de acordo com um esquema pré-estabelecido, o que implic[ou] alguma dificuldade em integrar e reorientar as respostas dos alunos, [apesar de permitir a] consolidação de alguns conceitos substantivos que vêm de conteúdos anteriores. (RM).

A professora Maria referiu-se ainda a uma outra ocasião em que lhe pareceu que a professora assumiu um papel muito orientador do diálogo, aquando da exploração, em grande grupo, do 1º conjunto de fontes relativa à acção da oposição democrática (RM - 2ª aula), achando que esse momento que se pretendia ser de aula-oficina resultou como aula-colóquio.

Apesar de haver o hábito de se planificar o início dos trabalhos de pares/grupo para a segunda parte da aula de modo a serem entregues à professora no final, acontecia, por vezes, que alguns grupos pediam um pouco do intervalo para os concluírem (RI - 2ª aula). Noutra ocasião os alunos solicitaram mais tempo no início da aula seguinte, tendo sido acordados 30 minutos e a inclusão de mais uma questão para cobrir a evolução da economia do período em estudo (RI - 4ª aula). Nestes casos os alunos continuavam a trabalhar com base no *feedback* anotado pela professora, aquando da análise dos trabalhos recolhidos. Quando os alunos ultrapassavam o tempo negociado eram instados a concluir rapidamente os seus trabalhos, como no início da 5ª aula, relatando a professora Maria que a “professora cham[ou] a atenção dos alunos para o tempo, que se prolongou para além do previsto” (RM).

A Ilda e a Marisa também referiam este procedimento, nas suas entrevistas, afirmando a última que “a stora dá sempre tempo quando é preciso” (ET - Marisa). Tal acontecia se a professora constatava que os alunos estavam empenhados no trabalho ou na situação de teste em que era permitido aos alunos que usassem o tempo do intervalo “para concluírem ou para reverem o teste” (RI - 11ª aula).

O respeito pelo diferente ritmo de trabalho dos alunos levou a professora a proceder à adequação da planificação em várias ocasiões, como na 2ª aula em que a “necessidade de alterar a estratégia prevista para análise da fonte (...) obrigou ao adiamento da elaboração, em grupo, das questões orientadoras [do trabalho de pesquisa]...” (RI).

Os desfasamentos do ritmo de trabalho entre os alunos na execução das tarefas era resolvido através da proposta de outras tarefas para os mais rápidos, concedendo-se assim mais tempo aos que dele precisavam. Por isso, na 3ª aula esses alunos foram convidados à “leitura silenciosa das informações contidas no esquema do PowerPoint sobre a radicalização das oposições durante os anos 60 para depois se proceder à sua discussão em grande grupo”(RI).

Os alunos consideravam que as aulas eram bem organizadas, dizendo gostar do ritmo e da dinâmica imprimida, bem como das explicações da professora, sublinhando a Rosemary que compreendia facilmente a professora: “quando explica[va] qualquer coisa, e quando faz[ia] as sínteses, que [eram] muito boas” (ET). Também o Jorge achava importante o facto da professora não se importar de esclarecer dúvidas, ainda que estas fossem repetidas.

Outro aspecto que colheu a concordância de todos os alunos era a diversificação das estratégias, porque quebrava a rotina e motivava o interesse dos alunos, especificando a Matilde que “Não é só ela a falar (...) faz muitas actividades” (EP). Também a Marisa disse que

História é uma matéria, uma disciplina um pouco complexa (...). E eu acho que a maneira como ela organiza as aulas é boa (...), para não ser só matéria, matéria, para não ser só ela a falar e nós a ouvir, faz debates, trabalhos (...) vemos filmes, mas depois temos que fazer um trabalho ou então temos que debater. (EP).

Uma das professoras observadoras considerou, nas respostas ao questionário, que a organização das aulas estava “adequada às temáticas, aos recursos e ao público alvo” (QP 1), especificando a outra que as “experiências de aprendizagem [foram] úteis para o desenvolvimento das competências históricas expressas no programa” (QP 2). Também a professora e os alunos foram unânimes em concordar em que o trabalho desenvolvido nas aulas facilitava a aprendizagem e potenciava a preparação para o exame.

A relação pedagógica. As professoras observadoras caracterizaram o ambiente em que decorriam as aulas como propício à realização das tarefas de aprendizagem, salientando a professora Cândida, que este era de tal forma descontraído, que os alunos não pareciam “sentir a presença de estranhos na aula” (RC). As professoras sublinharam ainda nas respostas dos questionários que a relação estabelecida entre a professora e os alunos era cordial, assentando numa base de confiança e respeito.

No global, os alunos consideraram que a realização das actividades assentava numa boa rede de interações estabelecida entre a professora e os alunos e entre os alunos entre si, onde se cruzavam diferentes modos de ser harmonizados numa relação pedagógica que, quatro dos alunos, consideraram como muito boa e outros dois qualificaram de boa. De facto, a professora Laura referiu-se ao clima de apoio constante prestado pela professora aos alunos e dos alunos entre si, o que, em sua opinião, justificava a “grande interacção entre a docente e os alunos (...) em caso de dúvida, existia sempre o apoio da professora e até a ajuda dos colegas” (RL).

Para este tipo de relação terá contribuído o facto de todos os alunos entrevistados dizerem que gostavam da professora, afirmando, por exemplo o Jorge que esse sentimento era extensivo a toda a turma: “estou a falar por mim, estou a falar por todos, todos gosta[va]m da stora” (EP). Reconheciam ainda que a disponibilidade da professora para os ajudar e a sua atitude de compreensão em relação aos seus problemas ajudava a fomentar o bom clima humano e social existente na aula, asseverando a Matilde que: “mesmo com os problemas que nós temos fora (...) ela já me ajudou bastante. Preocupa[va]-se para além da função de ensinar.” (EP). A Rosemary falou mesmo de “uma relação de amizade, ela preocupa-se também. Não é como alguns professores que é a despachar. Acho que é muita justa” (EP).

Estas afirmações poderiam decorrer do facto de a professora procurar encontrar soluções para os seus problemas, como no caso de um trabalho em que alguns grupos

pediram para continuar a trabalhar no intervalo, pois precisavam de orientação para superar algumas dúvidas. No final do tempo suplementar ficou combinado que, a título excepcional, dado que tinham estado envolvidos numa visita de estudo, procederiam à reformulação do trabalho fora da aula e o entregariam no dia seguinte (RI – 2ª aula).

A exigência foi outra das características da professora salientada por quatro alunos, tendo alguns reconhecido que esta era contrabalançada pela sua disponibilidade para os ajudar, como disse a Marisa: “é exigente, mas também nos ajuda” (EP). Esta aluna sentia que as aprendizagens e comportamento da turma eram directamente influenciados pelas atitudes da professora, expressando esse sentimento da seguinte forma: “Se nós não tivermos uma relação muito boa com a professora, se calhar temos mais dificuldade em apanhar a matéria” (EP).

Também o Jorge estabeleceu uma afinidade entre os procedimentos da professora e as classificações obtidas pela turma relacionando a eficiência do processo com a eficácia dos resultados ao escrever: “Ela é uma stora que é exigente (...) Mas acho que é acessível (...) se a stora não interagisse connosco daquela maneira, se calhar não dava bons resultados. Por isso, é que nós temos as notas que temos” (EP).

No entanto, dois alunos afirmaram nos questionários que no início do 10º ano a maior parte dos alunos não gostava do método de trabalho da professora: “no 10º ano a relação com a professora não era a melhor, porque não queríamos trabalhar nas aulas, queríamos que fosse ela a falar como os outros professores” (QA 2). Este aluno referiu ainda que a relação só se modificou ao longo do ano quando “fomos todos percebendo a importância das aulas” para concluir que “no 11º ano e no 12º ano a professora foi uma grande ajuda, quer a nível profissional, quer (...) pessoal.”

Também o Rodrigo, na sua entrevista se referiu a um certo mal-estar entre os alunos provocado pela exigência da professora:

no ano em que chegámos à Escola e tivemos a stora, pensámos que era...
Porque vínhamos habituados a uma stora que dizia quase tudo o que saía
no teste e nós só estudávamos aquela parte. Com a stora (...) tínhamos
que estudar tudo. Tínhamos que nos esforçar. (EP - Rodrigo)

1.2.3. A avaliação

Que conhecimento tinham os alunos dos critérios de avaliação usados? Como se processava a avaliação e a classificação das tarefas de aprendizagem? Como valorizavam o feedback emitido? Como o utilizavam? Como entendiam a auto-avaliação e a avaliação?

Todos os alunos assumiram conhecer os critérios de avaliação da disciplina de História A da Escola Verde (rever Quadro J), porque ao longo dos anos anteriores tinham sido sujeitos a este tipo de avaliação. No entanto, no início do 10º ano alguns tinham ficado muito admirados com o facto de se lhes pedir para reformularem os seus trabalhos ou com a valorização de todo o seu percurso até ao momento de avaliação final do 1º período, como afirmou a Marisa:

normalmente vê-se pela média dos testes, o comportamento e tal, e tá feito. Não, a stora vê tudo ao pormenor. (...) No 10º ano, eu e os meus colegas, a primeira vez que a professora nos avaliou, que nós nos auto-avaliámos, ficámos um bocadinho, entre aspas, parvos, a stora ia “às décimas, às milésimas”, contava tudo, tudo, tudo (...) nunca tínhamos visto um tipo de avaliação destes. (EP).

Esta atitude inicial referida pela Marisa foi-se modificando, porque os alunos foram interiorizando, ainda que lentamente, a ideia de que estes critérios reflectiam o seu processo de aprendizagem. O Rodrigo assinalou essa relação ao dizer que “tínhamos que mostrar empenho em fazer as coisas e ao fazê-lo melhorávamos” (EP), clarificando que as “coisas” eram “as leituras, os trabalhos de pesquisa... os [trabalhos de grupo]” (EP).

No 12º ano já todos os alunos tinham uma noção clara dos domínios de avaliação e dos pesos atribuídos às diferentes situações de avaliação, tendo a noção de que o desempenho nas aulas ao longo do período era tão valorizado como os testes. Os alunos com melhores desempenhos enunciaram a distribuição dos pesos atribuídos aos testes e às restantes situações de avaliação, que constituíam o cerne do processo de avaliação, como disse o Jorge que chegou mesmo a defender este sistema de avaliação por se valorizar:

50 [%] para cada lado: para os testes e para a participação nas aulas. Porque uma pessoa se num teste não tira uma boa nota... [pode] não corresponde[r] aquilo que ela é nas aulas. Ou ao contrário, ela pode não ser muito participativa nas aulas e depois nos testes é muito brilhante. (...) isso mostra como é que nós somos em termos de resultados. (...) Somos avaliados por aquilo que fazemos nas aulas, nos testes, trabalhos de casa, participação, comportamento, assiduidade. (EP).

Também a Matilde mencionou que a História era “uma disciplina em que os testes só contam 50% e dão muito valor aos outros 50 % ... das nossas atitudes, dos nossos trabalhos, do nosso esforço, do nosso empenho” (EP). No entanto, também a Ilda, a aluna com desempenho mais fraco nos testes, sublinhou a importância de se valorizar o desempenho dos alunos nas aulas, apesar de não referir os pesos atribuídos: “Eu sou uma aluna assídua e eu trabalho nas aulas, faço os trabalhos de grupo, os trabalhos de pares e isso tudo, ajuda bastante.” (EP- Ilda).

O que ressaltou do cruzamento dos dados foi que a valorização do desempenho provocava um envolvimento maior dos alunos no processo e que não existiam dúvidas quanto às regras de avaliação. Uma das professoras registou, no questionário, que lhe parecia “existir uma grande familiaridade com os métodos de avaliação usados. Talvez devido ao facto de os alunos e a professora trabalharem juntos há muito tempo, as regras já estavam perfeitamente claras e estabelecidas” (QP 2). De facto, os critérios de avaliação das tarefas de exploração de fontes estavam definidos desde o 10º ano, em função do programa de História A e dos exames nacionais, centrando-se na: a) análise e interpretação da(s) fonte(s); b) mobilização de conhecimentos adequados e pertinentes e na sua integração na resposta, relacionando-os com as fontes usadas; c) estruturação de sínteses organizadas e coerentes; d) uso adequado e sistemático da terminologia específica da disciplina; e e) correcção linguística.

As tarefas de pesquisa obedeciam a critérios enunciados quando eram propostas. No trabalho realizado nesta subunidade sobre “História e Memória” foram considerados os critérios de qualidade e de crítica no tratamento da informação obtida e na estruturação do texto de síntese. Foram ainda consideradas a clareza e a criatividade da apresentação das conclusões à turma e a postura do grupo no debate (RI – 1ª aula). Na tarefa da narrativa os critérios incidiram sobre a contextualização do assunto, a coerência e a pertinência do texto elaborado, bem como a correcta utilização do conceito. Neste caso, por ser uma tarefa relacionada com o conceito de Oposição Democrática trabalhado na aula, pretendia-se ainda avaliar a mudança conceptual verificada e a progressão dos alunos na aprendizagem (RI – 2ª aula).

A recolha das evidências de aprendizagem diversificava-se em função das estratégias utilizadas: discussão/debate, realização de trabalhos, trabalhos de casa. A observação das tarefas realizadas em aula era registada na grelha de observação (apresentada no Quadro L), quando os alunos estavam em actividade e não solicitavam a intervenção da professora ou então no final da aula. Tinha-se em atenção nesse registo a reacção dos alunos às situações de *feedback* oral e à forma como o integravam nas suas intervenções seguintes, quer a nível individual, quer de grupo/pares. Uma das professoras observadoras respondeu no seu questionário que lhe parecia “haver bastante rigor na avaliação, uma vez que a professora ao longo da aula, foi procedendo a registos de várias ocorrências como a pontualidade, a execução do TPC, as intervenções dos alunos, e outros” (QP 2).

O procedimento de avaliação dos trabalhos de casa obedecia a diferentes etapas: a) pediam-se arbitrariamente (tendo o cuidado de se dar as mesmas oportunidades a todos os alunos) três trabalhos para levar e avaliar em casa; b) seleccionavam-se da mesma forma três alunos para ler os seus trabalhos na aula; c) discutiam-se as suas respostas, com intervenção da restante turma, que podia acrescentar outros aspectos ou apresentar visões contrárias; d) procedia-se à síntese elaborada em conjunto e registada no quadro, fase em que a professora procedia às explicações que considerava pertinentes; e e) os alunos auto-avaliavam-se em função dos critérios estabelecidos e situavam as suas respostas por níveis (RI – 4ª e 6ª aulas). As professoras observadoras anotaram uma destas situações, tendo a professora Cândida referido que “os alunos intervenientes mostraram conhecer as regras referentes à avaliação” (RC), e a professora Maria descrito a globalidade do processo da seguinte forma:

a professora anota os alunos que fizeram o TPC e recolhe 3 trabalhos para correcção posterior. Um aluno é solicitado a ler as suas respostas. Outros alunos são solicitados para completarem as respostas. A professora vai juntando os argumentos e fazendo a síntese no quadro. São explorados os conceitos substantivos decorrentes das respostas e

respectiva síntese. A professora pede aos alunos que façam a sua auto-avaliação relativamente ao trabalho efectuado. Existe conhecimento, por parte dos alunos, dos parâmetros que presidem à avaliação, que serve de base à justificação dos níveis que se auto-atribuem (RM).

As potencialidades formativas do trabalho de casa alargavam-se também à valorização da responsabilidade do aluno pelo seu desempenho, registando a professora quem tinha feito (ou não) os trabalhos, como assinalou a professora Maria. A professora fornecia, ainda, *feedback* nos trabalhos que levava para corrigir, sugerindo a sua reformulação quando era necessário, como no caso do trabalho da narrativa, em que a Ilda não entendera a sua finalidade. O *feedback* fornecido, que se centrou na tarefa, indicava o seguinte:

tens de transformar a informação que recolhes em ideias tuas! O que eu pedi foi que te transformasses numa opositora ao regime e como tal falasses sobre a tua experiência em qualquer momento da Oposição. Esta informação está tal e qual no site (...). Tens de refazer”. (TPC – Ilda)

Após a reformulação do trabalho, a aluna recebeu um *feedback* mais personalizado, que assinalava a sua mudança de atitude na execução da tarefa: “Este trabalho melhorou significativamente. Parabéns pelo teu esforço” (TPC- Ilda). Este tipo de *feedback* era do agrado de alguns alunos, como respondeu uma das alunas ao questionário, dizendo que gostavam das “anotações a dar-nos os parabéns pelo trabalho, o que era bom (...) fazia-nos sentir orgulhosos de nós próprios.” (QA 4).

A avaliação dos trabalhos de grupo (com tarefas mais complexas) implicava uma correcção inicial em que a professora registava um *feedback* quantitativo (atribuindo níveis de 1 a 5), acompanhado de *feedback* qualitativo “cuja indicação instavam cada grupo a anotar os aspectos que tinham já explorado e que já tinham comunicado oralmente (...) na aula anterior ou (...) a aprofundar a exploração das fontes”. (RI, 3ª aula). Todos os alunos se referiram nas entrevistas e questionários à existência do *feedback* escrito, referindo-se-lhe como anotações ou indicações da professora. Cruzando-se esta informação com os artefactos recolhidos verificou-se a emissão regular de *feedback* pela professora, de que se transcreveu um exemplo relativo ao trabalho de um grupo sobre as eleições de 1958:

Não podem usar a fonte deturpando-a. Têm de transcrever tal como lá está ou explicam a ideia por palavras vossas! Há aqui uma certa confusão entre as respostas a) e d). A 1ª tem a ver com o processo eleitoral em si e a 2ª com as consequências, ou seja, a defesa do regime para se manter! (TG- B; Anexo I).

Este *feedback* ajudava a orientar a execução das tarefas, fornecendo informações sobre os conteúdos a ter em atenção durante a reformulação dos trabalhos. Mesmo assim era habitual

que os alunos solicitassem novos esclarecimentos à professora, facto que foi referido pelos alunos como importante para o prosseguimento dos seus trabalhos. Também as professoras Maria e Laura destacaram esta atitude da professora, registando a professora Maria que a “professora percorre os grupos de trabalho e vai discutindo com os alunos as questões por eles colocadas” (RM). Também se registaram situações em que a professora emitia *feedback* oral por iniciativa própria, mais focado nas tarefas, como no caso seguinte: “Quando parecia pertinente, a professora sentava-se junto de cada par e propunha-lhes a alteração de algumas orientações menos correctas que estavam a seguir na análise das fontes.” (RI – 5ª aula). Um exemplo deste tipo de *feedback* foi exposto pela Marisa em relação a uma situação em que a professora abordou o seu grupo de trabalho dizendo algo como: “Têm que ter em atenção estes pontos, porque devia ser mais ou menos assim.” (EP).

Após a reformulação, todos os trabalhos eram de novo recolhidos, para serem objecto de correcção e classificação numa escala de 0 a 20 valores, sendo novamente anotados, como no caso do Grupo C, em que a professora escreveu no trabalho final o seguinte: “Regista-se uma melhoria no trabalho. Mas falámos de muito mais aspectos na aula sobre estas questões! Vocês apresentaram mais pormenores do que aquilo que era pedido! Deviam ter-se centrado na análise mais profunda das fontes!” (TG - C). Este *feedback* destinava-se a alertar os alunos sobre o que tinham feito e o que deveriam ter feito, mostrando que, após a discussão desses passos na aula, os alunos não os tinham seguido. De facto, a Marisa disse a certa altura na sua entrevista: “a gente tenta reformular como a stora diz que é e como a gente também acha que é, aquilo que deve ser (...) pelo menos tentamos” (EP). No entanto, a maior parte dos alunos dispensavam toda a atenção a essas informações, utilizando-as imediatamente para corrigir o erro e para melhorar a sua forma de trabalhar por forma a “ter um trabalho o mais completo possível quando a professora mandava refazer” (QA 2), como escreveu um dos alunos no seu questionário. A Ilda referiu ainda a utilização posterior do *feedback*: “No próximo trabalho dou conta disso, estou com mais atenção ao que não fiz no outro trabalho e nos testes é a mesma coisa.” (EP).

Na aula de entrega dos trabalhos procedia-se à sua correcção, tendo em atenção os critérios estabelecidos e o processo desenvolvido, sublinhando-se quais as competências específicas em que os alunos se deveriam empenhar mais ou os conteúdos a aprofundar. Procedia-se, então, à auto-avaliação. Num primeiro momento, formativo, explicavam o que haviam feito e o que consideravam que podiam melhorar mantido e depois, num momento sumativo, apresentavam as suas propostas de classificação, que eram discutidas e cruzadas com as da professora que só, então, divulgava a cotação ou ponderava a sua alteração (RI - 10ª aula).

Este momento de discussão da avaliação era participado por todos sendo comum, como dizia a Ilda, estarem todos os intervenientes “de acordo. A stora até nos pergunta se a gente acha justo” (EP). Quando havia discordância os alunos fundamentavam as suas opiniões e os resultados podiam ser alterados, referindo-se a Matilde a esta possibilidade:

“a stora dá-nos oportunidade, tipo, nós expressarmos: se acha[mos] justo ou não (...). E aí, discute-se. Se ela achar que realmente não está certa, ela muda, mas tenta primeiro saber o porquê, claro. (...) Os professores podem pensar uma coisa e é bom sempre ver os dois lados” (EP).

As duas professoras que responderam aos questionários sublinharam a naturalidade com o que processo de auto-avaliação decorria, salientando uma delas que os alunos “estavam à vontade para se expressarem” (QP 1) e a outra a “facilidade na auto-avaliação” (QP 2). No entanto houve um dado que se impôs no cruzamento de dados. A professora Laura considerou no seu relatório que “relativamente à avaliação em concreto, não houve oportunidade de verificação, pois não fez parte dos planos de aulas que assisti” (RL). Esta observação suscitou várias dúvidas: Afinal o que se passava na sala de aula em termos de avaliação? Seria o processo assim tão transparente quanto o julgavam os intervenientes no acto educativo? Será que a forma como a professora punha em prática a avaliação era discordante da do grupo disciplinar de que fazia parte?

Um outro dado que emergiu também da análise dos dados e que trouxe à baila a tensão entre avaliação formativa e avaliação sumativa foi a tendência entre os alunos para relacionarem a auto-avaliação com a classificação, podendo detectar-se diferentes concepções de avaliação. Houve quem relacionasse esse vocábulo muito directamente com o da avaliação, como no caso da Marisa e da Ilda que se focaram bastante no momento da discussão da classificação final de período com a professora, quando lhes era pedido que fizessem a auto-avaliação do seu percurso ao longo do período lectivo. A Marisa falou do facto de a professora os deixar “muito à vontade” para discutir a avaliação e para fazer propostas de classificação, porque ela os obrigava a reflectir sobre o seu trabalho como fundamento para a sua nota final e a Ilda descreveu o processo utilizado nessa altura começando por dizer que a professora entregava uma

‘grelhazinha’ com as notas dos testes, com as médias dos trabalhos (...) conta muito se a gente chega atrasado ou não. Ela aponta tudo: trabalhos de casa, todos. A maioria dos professores não fazem isso (...) A gente é que vai dar a nossa nota (...). Aí nessa parte a gente fala um bocadinho o que é que (...) acha, o que é que mais justo. (...) A turma também dá a opinião, se aquele aluno está a pensar bem, se não” (EP- Ilda).

Esta “grelhazinha” a que se referia era a ficha orientadora da auto-avaliação (apresentada no Quadro Q) onde a professora registava nas colunas brancas as classificações e

as médias dos testes e dos trabalhos de grupo/pares (que já haviam sido objecto de auto-avaliação anterior). Nas colunas a cinza escuro era apresentada a sua conversão em valores. As restantes colunas a cinza claro eram preenchidas pelos alunos, após a ponderação do seu percurso num exercício que se pretendia de auto-avaliação.

Quadro Q – Ficha para a discussão da avaliação de final de período															
CONHECIMENTOS – 16 valores									COMPORTAMENTOS/ATITUDES – 4 valores						Soma do período
Testes				Trabalhos de grupo/pares				Intervenção individual oral e escrita 20%	Participação / cooperação em atividades		Responsabilidade				
			50%				10%		Empenhamento nos trabalhos e na oralidade 10%	Respeito por regras de comportamento 2%	Assiduidade Pontualidade 2%	Material 2%	Prazos entrega de trabalhos 2%	Pesquisa Elaboração Apresentação 2%	
1º	2º	média	10 Valores	1º	2º	Trabalho de pares	média	2 Valores	0,4 Valores	0,4 Valores	0,4 Valores	0,4 Valores	0,4 Valores		

Dois dos alunos que responderam aos questionários referiram-se a esta intenção subjacente ao acto de discussão da avaliação final de período, mas alargaram-na também à discussão da avaliação dos trabalhos. Um deles expôs o caso de colegas seus que:

não ficavam totalmente agradados com as suas notas (...) [que] correspondiam ao que tinham feito até ao momento da avaliação e depois no fim do período. A única razão de queixa era deles próprios. A professora dizia sempre o que se tinha de fazer para melhorar os nossos conhecimentos e a nossa avaliação. (QA2).

Este aluno também relacionava a auto-avaliação com a classificação, mas foi sempre sublinhando o papel formativo da auto-avaliação, entendendo este vocábulo da seguinte forma: “a auto-avaliação é muito importante para a avaliação porque permite ao aluno pensar o que tinha feito e depois melhorava, assim, defendia a sua posição e a sua nota” (QA 2).

Também o Jorge associou auto-avaliação e classificação, mas reconheceu a dimensão formativa da auto-avaliação dizendo que esta era importante para “reflectirmos sobre aquilo que nós temos feito ao longo do período, ao longo do ano” (EP - Jorge).

A Matilde e o Rodrigo foram os alunos que melhor sublinharam o uso formativo da auto-avaliação, encarando-o como um processo de reflexão sobre o seu percurso, em que assumiam a sua responsabilidade sobre a forma como tinham desenvolvido as suas aprendizagens e pensavam no que poderiam fazer para a melhorar, numa clara alusão ao que os especialistas chamam de auto-regulação do processo de aprendizagem. O Rodrigo começou por dizer que a avaliação: “Ajudava-nos a melhorar, a seguir. (...) Tinha que me empenhar mais em certas coisas e melhorar ao máximo o que eu pudesse” (EP- Rodrigo)”, para acrescentar que a discussão da avaliação no final do período servia para que os alunos se consciencializassem do seu trabalho,

expressando a sua ideia do seguinte modo: “obrigava-nos a rever o percurso que fizemos durante o período inteiro, para também ficarmos com a consciência limpa” (EP- Rodrigo). Para além desta noção de autonomia na regulação do processo de aprendizagem, também havia alunos que viam a auto-avaliação como metacognição: “para sabermos também aquilo que valem (...) Acho que é assim que deve ser feito” (EP- Matilde). Houve ainda um aluno que respondeu no questionário que a auto-avaliação lhe permitia “tentar perceber onde tinha errado e porquê” (QA 4).

De um modo global, os alunos consideravam que este sistema de avaliação era válido, dizendo o Rodrigo que era “uma avaliação boa e justa” (EP). A Rosemary acrescentou ainda que os alunos gostavam que se valorizassem todos os aspectos do seu trabalho, asseverando que os colegas “até costumam dizer todos, que a stora conta até o suspiro. [risos] (...) Nunca ouvi nenhuma razão de queixa.” Um dos alunos, nas respostas ao questionário, sublinhou ainda outras características do processo de avaliação utilizado dizendo que

todos estavam satisfeitos pois sabiam que havia muito rigor e clareza nas avaliações. (...) É muito importante termos conhecimento do trabalho que realizamos e dos seu resultado e a avaliação tem que ser feita de uma forma consciente e responsável. (QA 3).

Em síntese...

Registou-se uma grande convergência de opiniões entre os participantes no estudo relativamente ao ambiente em que decorriam as actividades de ensino/aprendizagem, considerando que este era adequado ao desenvolvimento das tarefas de aprendizagem, mantendo-se os alunos em trabalho constante. Este trabalho, individual ou colectivo, visava desenvolver as competências específicas da disciplina sob vários aspectos, sendo estas subordinadas a questões que procuravam estimular o raciocínio histórico dos jovens. Os alunos tinham de comunicar as suas conclusões, por escrito ou oralmente, utilizando a terminologia específica da disciplina.

O trabalho de fontes foi assinalado e referido por todos os participantes no estudo, salientando-se o empenhamento e concentração dos alunos e a emissão de *feedback*. Este era emitido pela professora, sob várias formas, para garantir a orientação dos alunos na mobilização correcta das competências e conhecimentos adequados para reformular os trabalhos produzidos. Todos os participantes assinalaram o papel facilitador e orientador da aprendizagem desempenhado pela professora, que se preocupava com a síntese e de auto-avaliação dos

trabalhos, referindo alguns alunos a metacognição. A noção de melhorar o desempenho e de aprender com o que se tinha feito (ou não) emergiu dos dados recolhidos.

Nos momentos de síntese a professora usou preferencialmente o questionamento de forma não orientada, mas também recorreu à forma dirigida, por vezes demasiado rígida, como notou uma das observadoras. Nesses momentos dava esclarecimentos e pedia justificações para validar raciocínios e negociar sentidos, antes de explicar os conceitos. Pretendia-se que os alunos situassem correctamente os novos conceitos e conhecimentos. A clarificação da linguagem a usar e a exploração das ideias tácitas era uma constante que sobressaiu no relatório das aulas da investigadora, mas que apenas foi referida por uma das professoras observadoras.

O desenrolar do processo de ensino/aprendizagem cruzava-se com a avaliação formativa, pois a avaliação das actividades era pensada com o intuito de permitir aos alunos a hipótese de melhorar a sua aprendizagem.

O aluno era entendido como o promotor da sua própria aprendizagem, contribuindo para tal o *feedback*, que lhe permitia auto-regular o seu trabalho e as suas aprendizagens, consciencializando-o de que esta não era algo transmissível, mas sim algo que se construía activamente e de que se devia apropriar de forma significativa. Os trabalhos de grupo permitiam ainda desenvolver competências de socialização e regras da convivência democrática. Os alunos eram assim envolvidos activamente no processo de ensino/aprendizagem, abrangendo-se com o tipo de tarefas desenvolvidas todas as competências, conteúdos e conceitos do programa da disciplina de História A.

A professora usava as informações recolhidas para, por um lado, reformular a planificação e as actividades e, por outro, para anotar observações que seriam alvo de momentos de auto-avaliação e depois de discutidas integrariam o processo de avaliação e classificação do final de período, valorizando assim todo o trabalho feito ao longo do período.

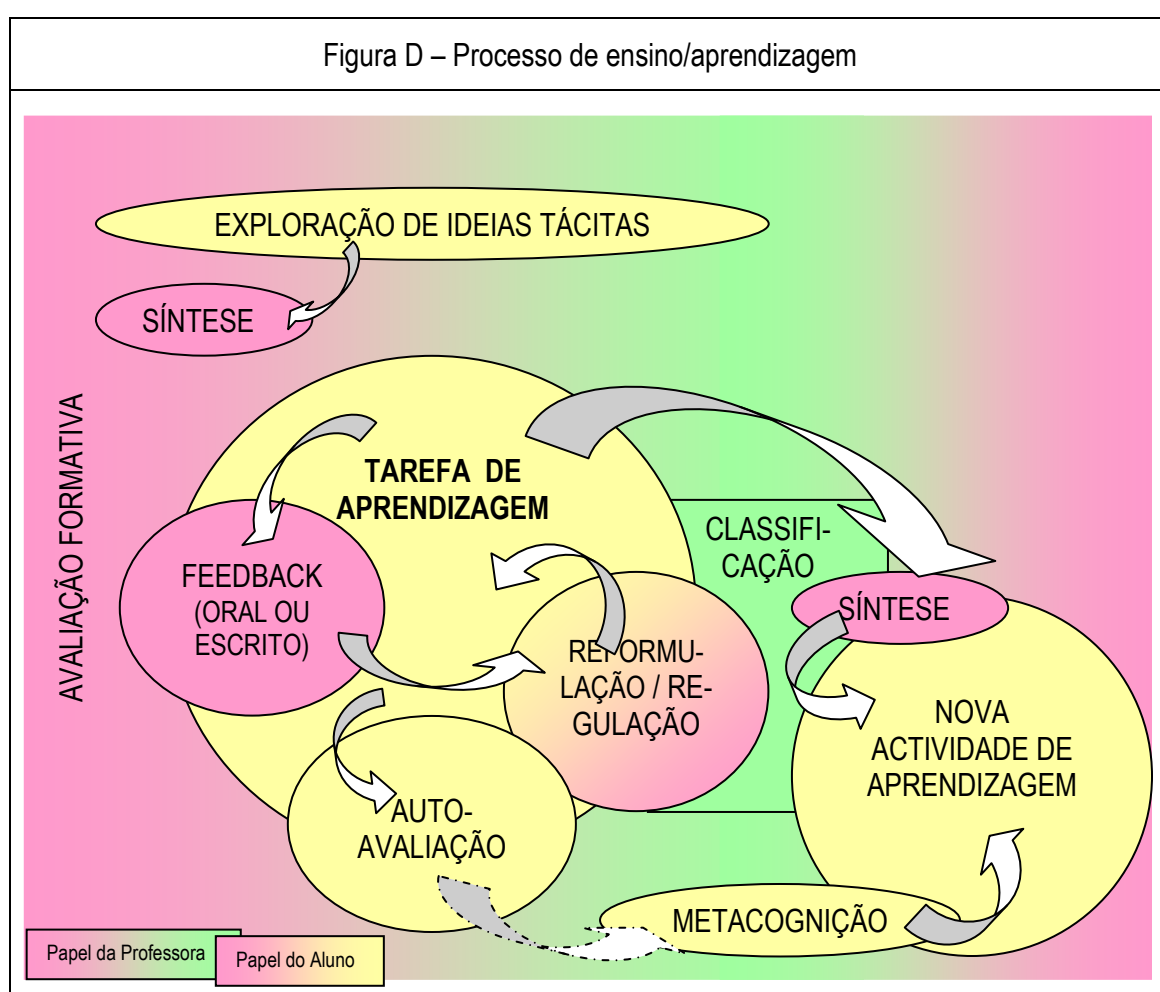
Esta opção parecia responder às necessidades dos alunos em valorizar a dimensão da classificação. Ela pareceu ser o reflexo da preocupação da professora em resolver a tensão entre a avaliação formativa e a sumativa, atribuindo classificação de 0 a 20 nos trabalhos mais complexos realizados na sala de aula, pelo que a seguir aos momentos de auto-avaliação se procedia à discussão da sua classificação.

De qualquer forma, este processo que pode ser pouco consensual em termos de avaliação formativa, pareceu ter contribuído para a responsabilização dos alunos pelo seu percurso, tornando-se assim a avaliação um processo amplo de aprendizagem que abrangia atitudes, comportamentos, competências e conhecimentos, no qual a professora também estava

empenhada. Recorde-se, no entanto, que uma das professoras observadoras não sentiu ter observado situações de avaliação.

Na figura D tentou sintetizar-se o que acontecia durante o processo de ensino/aprendizagem, parecendo não haver desvios significativos entre as preocupações subjacentes à planificação e a sua execução.

Todo o processo era norteado por uma preocupação de se avaliar o que era proposto e de se garantir a coerência entre o que se avaliava na aula e as exigências do programa da disciplina, evitando-se que a interpretação do currículo pusesse em causa as aprendizagens estruturantes que os alunos deviam efectuar.



2. As estratégias de aprendizagem dos alunos e o seu desempenho durante o ano lectivo e nos exames

Nesta secção procurou conhecer-se melhor o desempenho dos alunos, através da análise das estratégias de aprendizagem e de resolução de tarefas que usavam. Procurou ainda saber-se como estudavam, como consolidavam as suas aprendizagens e que uso fizeram do que haviam aprendido e trabalhado ao longo do ano, quando confrontados com a situação de exame.

A investigadora observou o seu desempenho nas aulas e na resolução de uma tarefa de mobilização das competências e conteúdos trabalhados em aula (sendo esta efectuada apenas pelos alunos seleccionados para o presente estudo). Esse desempenho foi comparado com o demonstrado na ficha sumativa realizada no final da subunidade observada e com o do exame. Interpretaram-se, então, as discrepâncias ou as concordâncias entre o desempenho em sala de aula e nos exames, procurando compreender a sua natureza.

2.1. As estratégias de aprendizagem/resolução

Para melhor se compreender a forma como os alunos resolviam as tarefas pediu-se ao grupo de alunos seleccionados que realizassem uma tarefa em situação de observação. Essa tarefa foi apresentada numa ficha (Anexo N) que envolvia questões relacionadas com a terminologia específica da disciplina e questões estruturadas com base nas competências de exploração e cruzamento de fontes relativas aos conteúdos trabalhados na subunidade observada.

As competências específicas que deveriam usar para resolver as duas questões de resposta estruturada eram as seguintes: 1) situar cronológica e espacialmente acontecimentos, contextualizando-os; 2) identificar a relevância da acção de indivíduos e de grupos; 3) situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica; 4) mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões; 5) comunicar, com correcção linguística e usando de forma adequada e sistemática a terminologia específica da disciplina; 6) cruzar as informações entre fontes. A terminologia específica foi alvo de um exercício de dez questões de escolha múltipla relativo aos conceitos estruturantes da disciplina, passíveis de ser mobilizados em situação de exame.

No final, a investigadora cruzou o desempenho dos alunos na tarefa, com os comportamentos que pode observar durante a sua realização, elaborando o Quadro R.

Quadro R – Comportamentos e resultados* na tarefa				
	Questões de escolha múltipla		Questões de resposta estruturada	
	Comportamento observado	Respostas correctas	Comportamento observado	Descrição dos resultados
Ilda	Pareceu estar à vontade na resolução da escolha múltipla sobre os conceitos; não usou muito tempo: leu, identificou, assinalou. Pareceu reler uma ou duas opções.	4 em 10; acertou em todos os conceitos que enunciou.	Começou por ler e sublinhar as fontes, esteve muito tempo a pensar, mas só respondeu à 2ª questão; escreveu e riscou várias vezes o texto na folha de rascunho.	Utilizou as competências 3) e 5) de forma genérica, com incipiente exploração da fonte.
Marisa	Pareceu estar à vontade na resolução da escolha múltipla sobre os conceitos; não usou muito tempo: leu, identificou, assinalou. Pareceu reler uma ou duas opções.	8 em 10; acertou em todos os conceitos que enunciou.	Começou por ler e sublinhar as fontes; esteve bastante tempo a pensar; escreveu as respostas directamente na folha, mas foi parando por várias vezes.	Utilizou todas as competências, de forma genérica, com incipiente exploração da fonte na 1ª questão e com exploração incompleta das fontes na 2ª.
Rosemary	Um pouco nervosa no início da tarefa: teve facilidade em encontrar a resposta dos conceitos que referiu, mas raciocinou algum tempo, em voz alta, em relação aos restantes: leu e releu várias vezes, antes de assinalar.	5 em 10; acertou em todos os conceitos que enunciou.	Começou por ler e tirar tópicos das fontes, anotando conceitos e conteúdos; esteve algum tempo a pensar; passou à escrita directamente na folha e realizou as respostas sem hesitação visível.	Usou mais consistentemente as competências 1), 3), 5) e 6), tendo usado genericamente as 2) e 4). Integrou bem as informações das fontes.
Matilde	Não estava à vontade na resolução destes exercícios, tendo escrito várias opções numa folha de rascunho, tendo usado algum tempo: leu e releu várias vezes.	6 em 10; não acertou em 2 dos conceitos que enunciou.	Começou por ler e sublinhar as fontes; fez algumas anotações e escreveu directamente na folha e realizou as respostas sem hesitação visível.	Realizou respostas completas, mobilizando todas as competências pedidas.
Jorge	Não estava à vontade na resolução destes exercícios, tendo rasurado várias das suas respostas e usado bastante tempo. Leu e releu várias vezes antes de assinalar.	8 em 10; não acertou num dos conceitos que enunciou.	Realizou estas questões com esforço físico. Por ter começado a sentir-se febril (porque estava adoentado), pediu para escrever apenas tópicos de resposta na 2ª questão.	Usou mais consistentemente as competências 3), 4) e 5), tendo usado genericamente as 1) e 2). Apenas elaborou tópicos na 2ª questão, não cruzando as fontes.

*Estes resultados podem ser consultados na grelha de correcção inserta no Anexo Z.

A observação do desempenho dos alunos tornou evidentes algumas das estratégias de resolução a que recorreram: na primeira parte da tarefa foram identificáveis comportamentos como ler, reler, identificar/assinalar, riscar, reler e refazer e na segunda observaram-se comportamentos como ler, sublinhar as fontes, anotar/registar tópicos e escrever.

No entanto, tendo a investigadora consciência de que o acto de resolver questões teóricas é pouco acessível a quem o observa, decidiu realizar uma entrevista para complementar a observação da execução da tarefa. Tentava assim esclarecer-se a natureza das estratégias usadas pelos alunos para resolver a tarefa e os factores tinham interferido nessa resolução. Nessa entrevista questionaram-se ainda os alunos sobre as estratégias de estudo normalmente usadas para consolidar as suas aprendizagens. Esta opção correspondeu ao esforço de captar melhor a sua dinâmica da aprendizagem e identificar as suas dificuldades. Criou-se, então um novo quadro (Quadro S), onde se cruzaram todas as informações relativas a estratégias de resolução referidas pelos alunos em todas as suas entrevistas.

Quadro S – Estratégias de resolução de questões							
Estratégias	Alunos	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rose- mary	Matilde	Jorge
Ler as perguntas e as fontes para compreender		X	X	X	X	X	X
Reler		X		X			
Analisar imagens/mapas/quadros de dados		X	X	X		X	X
Sublinhar as fontes		X					
Seleccionar informação nas fontes		X	X	X	X	X	X
Listar tópicos				X	X	X	
Mobilizar conhecimentos		?		X	X	X	X
Recurso à memória				X	X	X	
Relacionar				?	X		X
Fundamentar opiniões com fontes						X	
Organizar e escrever		?	X	X	X	X	X

E – Exame; T – Tarefas; X – comportamentos referidos; ? – dificuldade de executar esta estratégia

Da análise conjunta dos quadros R e S ressaltou o uso diferenciado de estratégias de resolução pelos alunos. O facto de o Rodrigo constar apenas no segundo quadro deveu-se à sua indisponibilidade para realizar a tarefa. No entanto, a partir das outras entrevistas apurou-se que utilizava algumas estratégias relacionadas com as competências de análise de fontes (lia e analisava as fontes, observava as imagens/mapas/quadros de dados) e as estratégias de organização e estruturação das respostas.

A Ilda e a Marisa disseram preferir resolver questões de escolha múltipla, por considerarem ser mais fácil identificar o que se pedia. De facto, não consumiram muito tempo a resolver esta parte da ficha, parecendo não ter grandes dúvidas sobre as opções a assinalar, pois como a Marisa referiu os “conceitos saltam logo à vista” (ET- Marisa). No entanto, a Ilda não acertou em tantas respostas como pensava, apesar de ter afirmado que “preferia que os testes fossem assim, em escolha múltipla, porque ao ler as 4 [opções] lembro-me do que estudei” (ET).

O seu desempenho nas respostas estruturadas foi diferente. A Ilda só conseguiu responder a uma questão. Usou sobretudo as estratégias mais relacionadas com as competências de análise de fontes: leu para compreender e sublinhou as fontes, releu-as e observou as imagens. No entanto, assumiu que tinha tido muita dificuldade em usar as estratégias de mobilização de conhecimentos, de organização e de produção de texto, as mais ligadas às competências de compreensão histórica e comunicação. A aluna descreveu os procedimentos que adoptou, referindo as suas dificuldades em organizar as ideias nos trabalhos escritos individuais:

Conseguí tirar excertos do documento. Identifiquei o que se pedia na pergunta, mas não consigo desenvolver. Não me lembro de nada, estudei mas... por exemplo, começo a fazer apontamentos e vou estudando. Mas

depois, durante um teste leio os documentos, sublinho o mais importante, encaixo nas respostas, mas não consigo juntar as informações e conteúdos (...) eu sei a matéria, mas depois relacionar tudo... não consigo escrever. (ET)

A Marisa respondeu às duas questões estruturadas, mas afirmou ter gasto muito tempo na sua resolução, porque inicialmente teve dificuldade em entender a linguagem das questões estruturadas, que considerou mais difícil do que a que se costumava usar nas aulas. Reconheceu, no entanto, que depois de ler as fontes, as perguntas lhe pareceram mais claras. Esta aluna dizia que costumava usar a quase totalidade de estratégias relacionadas com as competências de análise de fontes, de compreensão histórica e de comunicação: lia e relia para compreender as questões e as fontes, observava as imagens/mapas/quadros de dados, registava os tópicos das fontes, mobilizava os conhecimentos, organizava e produzia o texto. Mas admitiu que tinha alguma dificuldade em relacionar a matéria com as fontes nos trabalhos escritos:

o problema é entender, situar a pergunta. Não nos lembramos tão bem (...) porque continuamos a dar outras matérias e há outras disciplinas; se não vou revendo sempre a matéria as coisas vão ficando confusas. Na aula é mais fácil trabalhar, porque a stora dá sempre tempo quando é preciso. (ET)

O Jorge, a Matilde e a Rosemary também invocaram problemas suscitados pela linguagem, mas ao contrário da Marisa, os seus problemas tinham a ver com as questões de escolha múltipla, dizendo que a semelhança das alternativas os confundia e os obrigou a questionarem-se durante muito tempo. A Matilde afirmou, mesmo, que “preferia escrever uma resposta [estruturada] (...) escrevia muito mais, desenvolvia o conceito de forma diferente”. (ET). Para estes três alunos era mais fácil produzir respostas estruturadas porque se sentiam mais à vontade para organizar as suas ideias e mobilizar os seus conhecimentos. O Jorge observou na sua entrevista “que é muito mais fácil ir lembrando a matéria, relacionar com as fontes e organizar ao meu (sic) jeito. Gosto de ter liberdade para escrever.” (ET). De facto, exceptuando o Jorge por se encontrar adoentado, a Rosemary e a Matilde pareceram muito à vontade e muito confiantes quando estavam a elaborar as respostas relativas à exploração de fontes, o que coincidiu de alguma forma com os seus resultados.

A Rosemary assumiu fazer uma boa gestão das estratégias que utilizava, quer das relacionadas com as competências de análise de fontes (lia e seleccionava as ideias mais importantes das fontes, observava as imagens), quer das relacionadas com a compreensão histórica e a comunicação. A aluna acreditava que mobilizava e relacionava os conhecimentos sem dificuldade usando como recurso a memória do trabalho realizado nas aulas, caracterizando

a sua forma de resolver as questões desta forma: “veio tudo à memória, quando comecei a seleccionar a informação nas fontes para responder. Eu confesso que estudo pouco” (ET).

O Jorge e a Matilde adoptaram procedimentos semelhantes: leram, observaram e seleccionaram imediatamente as ideias mais importantes das fontes. Utilizaram sem problemas as estratégias relacionadas com as competências de compreensão histórica e comunicação: mobilizaram os conhecimentos, relacionaram a matéria, organizaram e desenvolveram as suas respostas. A Matilde foi a única aluna que se referiu especificamente à fundamentação das respostas partindo da informação das fontes. Descreveu assim o processo usado:

é muito mais fácil organizar as ideias e fundamentar com as fontes (...) analisar documentos, lembrar-me da matéria, relacioná-la com as perguntas. Bom, às vezes, quando faço os testes é difícil pôr as coisas nos sítios certos (...). Nas aulas temos sempre tempo (...). Agora fui-me lembrando dos vários tópicos e depois foi só desenvolver. (ET)

2.2. As estratégias de aprendizagem/estudo

A investigadora procedeu ao cruzamento das informações das três entrevistas e da caracterização da turma (CT) para conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e o tempo que estes despendiam no estudo da disciplina de História A. O confronto desses dados deu origem ao Quadro T.

Quadro T – Estratégias de aprendizagem/ tempo de estudo							
		Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge
Aula	Empenho nas aulas	X	X	X	X	X	X
	Atenção/concentração				X	X	X
	Esclarecer dúvidas			X			X
	(Re)utilização do <i>feedback</i>	X	X	X	X	X	X
Em casa	Realização de trabalhos de casa	X	X	X	X (não gostava)	X (não gostava)	X (não gostava)
	Apontamentos e resumos	X		X		X	X
	Listar dúvidas						X
Tempo de estudo	Todos os dias	D					D
	Quando há TPC	D	D	D	D	D	D
	Às vezes			D		I D	
	Fim-de-semana	I D		I	I		I
	Antes dos testes		I D		D		

D – “durante o ano” - informação obtida nas entrevistas; I – “início do ano” - informação do questionário de caracterização da turma

Este quadro permitiu perceber as semelhanças e diferenças de actuação dos alunos, emergindo características comuns nas estratégias adoptadas na aula, que se revelaram

consentâneas com a prática da avaliação formativa: por um lado, destacou-se o relevo dado pelos alunos ao trabalho em aula e, por outro, a (re)utilização do *feedback* por todos os alunos. No ponto 1.2.3. já se falou da sua utilização na sala de aula, mas emergiu também nesta análise a sua utilização pelos alunos na organização do seu estudo, sobretudo do *feedback* emitido aquando da correcção dos testes. Este tanto podia ser a grelha de correcção (ver Anexo L) entregue com os testes corrigidos, como podia assumir a forma de breves anotações ou indicações para (re)orientar o aluno em questões futuras. Todos os alunos disseram que usavam a correcção do teste como instrumento de conferência das competências e dos conteúdos que tinham mobilizado no teste, confrontando-as com as que deveriam ter usado, procedendo assim à auto-correcção e auto-avaliação do teste. A Matilde enunciou este hábito da seguinte forma: “eu costumo relê-los para saber aquilo que falhei e então tenho atenção às anotações” (EP).

O uso deste *feedback*, de natureza informativa, como estratégia de estudo transformava os testes sumativos em exercícios formativos, como constatou o Jorge, ao dizer que “via o que a stora anotasse, ou depois de qualquer correcção e acrescentava sempre ao lado dos meus apontamentos, para ter sempre em atenção” (EP). Esta utilização do *feedback* pelos alunos mostrava a sua intenção de melhorar o seu desempenho e o seu processo de aprendizagem, atitude a que não era alheia a preparação para o exame, como declarou o Rodrigo: “eu fazia isso e dizia ‘olha, isto não fiz’. Eu lia, para depois num eventual teste, a seguir, que pudesse ser igual, poder melhorar (...) agora para estudar para os exames também usei” (EP).

A preocupação dos alunos estendia-se ainda à melhoria dos seus resultados nas fichas sumativas, em relação às quais foram mudando o seu comportamento e desempenho:

Todos os alunos usaram, todo o tempo do intervalo, para concluírem ou para reverem o teste, hábito que se veio instituindo na turma desde o ano passado, quando começaram a construir respostas autónomas, mobilizando a informação das fontes e estruturando discursos próprios, abandonando progressivamente as respostas-telegrama, quase generalizadas no 10º ano (RI- 11ª aula).

Algumas alunas referiram-se ainda a outro tipo de indicações, mais pessoais, escritas nos seus testes pela professora, como disse a Ilda: “a professora (...) escreve no final do teste “falta esta resposta, devias ter desenvolvido mais”, qualquer coisa assim” (EP). Por seu turno, a Matilde sentia que esse tipo de *feedback* mais pessoal tinha um carácter motivador, encarando-o “como crítica para tentar melhorar” (EP).

O Quadro T também permitiu perceber que os alunos transformaram os trabalhos de casa numa estratégia de estudo importante, conferindo-lhe um papel central na organização do seu plano de estudos. A maior parte referiu que devido à sua realização, acabou por aumentar o

tempo dedicado ao estudo da disciplina, assumindo quatro alunos que tinham deixado de estudar só aos fins-de-semana passando, como se tinha apurado nos questionários de caracterização de turma (CT). No entanto, esta atitude tinha cambiantes diferentes. Dos dois alunos com desempenho mais fraco, a Ilda era a que afirmava dedicar mais tempo ao estudo. Esta aluna, que considerava que os trabalhos de casa contribuíam para a “ajudar a perceber melhor a matéria” (EP), transcrevia os apontamentos a seguir às aulas e fazia resumos aos fins-de-semana. No entanto, o Rodrigo apesar de considerar que os trabalhos de casa o “obrigavam a estudar (...) a rever a matéria” (EP), continuou a afirmar que só estudava antes dos testes, não alterando os seus hábitos de estudo em relação aos anos anteriores.

Também a Rosemary e a Marisa tinham estratégias de estudo diferentes. A Marisa estudava “1 ou 1 hora e meia, enquanto tenho disposição para o fazer, porque se for fazer uma coisa sem vontade, confundo a matéria toda” (ET), o que revelava a consciência que a aluna tinha das suas dificuldades de concentração. Já a Rosemary passou a estudar apenas antes dos testes, porque começou a trabalhar a meio do ano, justificando essa alteração de hábitos da seguinte forma:

ainda não deu para organizar tudo. (...) Eu confesso que estudo pouco. Devia estudar mais. Quando tenho tempo e estudo fica tudo mais fácil. Eu só faço os tpc's. Mas faço sempre. E estudo um dia ou dois antes do teste. (ET).

Não obstante fazer sempre os trabalhos de casa, esta aluna asseverou que a “única coisa com que antipatizava eram os tpc's” (EE- Rosemary). Curiosamente a atitude da Rosemary face aos trabalhos de casa era partilhada pelos dois alunos com os melhores desempenhos na turma, que não gostavam de ter os fazer regularmente, apesar de reconhecerem a sua importância.

Apesar da Matilde ter declarado que se “não fossem os tpc's, não pegava nas coisas da escola” (ET), assumiu também que fazia resumos porque, segundo disse “não me dou bem com esquemas, em cima dos testes” (ET), o que levou a investigadora a concluir que a aluna dedicava mais tempo ao estudo, do que aquilo que parecia querer admitir.

O Jorge revelou-se o aluno com hábitos de estudo, em casa, mais organizados:

Para História, não estudo muito em cima dos testes. (...) faço todos os trabalhos de casa. Os trabalhos de casa ajudam-me muito. É uma boa forma de rever a matéria e listar as dúvidas. Aliás, faço logo os resumos, assim que damos a matéria. Muito antes dos testes. Assim posso logo tirar as dúvidas com a stora. Depois quando estudo é mais fácil, porque já trabalhei nas aulas e já esclareci as dúvidas. Vou trabalhando um pouco todos os dias. (ET).

A correcção e auto-avaliação dos trabalhos de casa foram ainda assinaladas nos relatórios das professoras observadoras, numa situação observada na 4ª aula, em que todos os alunos realizaram esse trabalho. Do relatório da investigadora consta ainda uma anotação relativa à 6ª aula, dando conta de que apenas seis alunos o tinham feito.

A preparação para o exame. A maior parte dos alunos considerou que o trabalho desenvolvido ao longo do ano foi importante para os ajudar a prepararem-se para o exame.

A Ilda foi a única aluna que disse não se sentir preparada, porque não teve hipótese de fazer revisões antes do exame, por ter começado a trabalhar (EE). Os restantes alunos disseram ter feito revisões gerais dos apontamentos e sínteses que foram elaborando na sequência do seu trabalho ao longo do ano.

O Rodrigo salientou o facto de todos os alunos se sentirem motivados para estudar para o exame de História, referindo que este “foi aquele exame onde toda a gente se empenhou mais a estudar” (EE).

O tempo dedicado a essas revisões variou muito de aluno para aluno. A Marisa foi a aluna que despendeu mais tempo a estudar, garantindo, no entanto, que não estava “a 100% por cento. (...) Tentei apostar mais nas matérias que não sabia (...) não consegui ver as matérias todas da mesma forma. (...) utilizei muito apontamentos que já tinha feito. Foi só rever matéria. Alguns fiz (sic) de novo” mas, ainda, assim reconheceu que “o trabalho feito ao longo do ano, sim. [ajudou-a] se... não tivéssemos feito nada daquilo, se fosse só o exame eu acho que não tinha conseguido”(EE).

O Jorge dedicou algum do seu tempo para “rever os livros com o Francisco sem olhar para eles” (EE), afirmando que “estava bem preparado para fazer o exame. Acho que trabalhei durante o ano para isso. Já tinha tudo feito para me preparar para os testes. Foi só reler, já sabia as coisas, era mesmo só reler” (EE).

A Matilde e a Rosemary assumiram que estudaram muito pouco nesta fase de preparação. A Matilde admitiu que se sentia muito confiante e que só estudou “2 manhãs. Foi a de tirar as dúvidas (...) e depois foi na manhã do exame. (...) Tudo aquilo que a stora estava a dizer [na aula de esclarecimento de dúvidas] eu sabia” (EE). No entanto reviu os resumos que fizera ao longo do ano: “simplesmente revi aquilo que eu já tinha aprendido. Ficou cá dentro. (...) Foi só mesmo relembrar.” (EE). Também a Rosemary assegurou que “quase que eu nem estudei para o exame. Trabalhei durante o ano todo. Dei uma vista de olhos uma hora antes” (EE).

2.3. Comparação do desempenho dos alunos durante o ano lectivo e nos exames

Apesar de se sentirem preparados para fazer o exame, os alunos experimentaram reacções diferentes quando se viram na situação de exame. A maior parte considerou que o exame (Anexo P) tinha uma estrutura idêntica à dos testes realizados ao longo do ano, dizendo o Rodrigo que não “foi aquele choque (...), porque os testes eram mais ou menos, como a stora dizia que ia ser o exame e houve algumas semelhanças, por assim dizer, entre os testes e o exame.” (EE). Este aluno considerou que as perguntas eram até “um bocado mais acessíveis do que as que a stora pedia” (EE- Rodrigo).

A Matilde, o Jorge e a Rosemary também consideraram o exame mais fácil do que os testes que faziam, considerando a Matilde que alguns trabalhos tinham sido mais exigentes em termos de competências, porque as do exame eram: “Muito básicas em comparação com os testes da stora e os trabalhos... [que eram] mais elaborados, podíamos aprofundar mais a matéria e os documentos também eram mais... para analisar” (EE). Por seu lado, a Rosemary considerou o exame de tal forma fácil, que ficou “com medo que houvesse rasteiras” (EE). Achou ainda que este era pouco abrangente relativamente à extensão do currículo trabalhado, pois exigia a mobilização de poucos conteúdos (numa atitude próxima do questionando da validade de conteúdo do exame), dizendo que preferia os testes da professora por “engloba[rem] mais temas e aqui [no exame] acho que as perguntas tinham poucos temas” (EE).

A Ilda e a Marisa acharam que o exame era “equilibrado”, tendo a Marisa afirmado que já estava “habituada ao esquema de teste. Achei semelhante (...) eles tinham lá escrito que se podia basear naqueles tópicos, pronto, lembrei-me logo da maneira como os testes eram feitos” (EE). Não obstante, afirmaram ambas ter bloqueado no início do exame, explicando a Ilda que ultrapassou a situação porque se lembrou do que a professora os aconselhara a fazer tal lhes acontecesse: “para a gente respirar fundo e pensar, que se tivemos a trabalhar ao longo do ano, sabíamos alguma coisa e que tínhamos de fazer alguma coisa... para começarmos a analisar os documentos, vermos com atenção as perguntas” (EE). Já a Marisa afirmou que desbloqueou começando “a pôr as ideias por partes. Na folha de rascunho (...) depois encaixava com o que eu me lembrava do livro ou daquilo que a stora tinha dito e tentava enquadrar na resposta” (EE).

No entanto, o enunciado das duas primeiras perguntas do Grupo II induziu a maior parte dos alunos em dúvida, sendo esta uma nota discordante quanto à sensação geral de facilidade do exame. O Parecer da Associação de Professores de História (APH, 2008) também se referiu ao facto de se pedirem na primeira questão aspectos que não se podiam inferir da fonte. Esse

Parecer considerava ainda que se os conteúdos testados abrangeram as aprendizagens estruturantes e os itens de aprofundamento dos três módulos do programa (conforme as orientações da *Informação nº 18.08 sobre a Prova Nacional de Exame de História A* do Gabinete de Avaliação Educacional), tal não acontecera com as competências. Estas situaram-se no nível da análise e interpretação das fontes, continuando “a não se fazer um trabalho de avaliação externa da pertinência das mesmas para os assuntos tratados e, muito menos, um real cruzamento de mensagens e perspectivas diferentes” (APH, 2008).

No Quadro U compararam-se as competências pedidas aos alunos na ficha sumativa, na tarefa, no exame, e nas diferentes tarefas de aprendizagem da subunidade (remetendo-se a identificação destas competências para o Quadro M). Verificou-se, então, que os alunos trabalharam ao longo do ano uma maior diversidade de competências do que as pedidas no exame. Tal situação era expectável porque não se podia em duas horas de exame avaliar o mesmo número de situações avaliadas ao longo de um ano. O que era menos expectável era que as competências pedidas no exame se situassem quase todas do nível da análise e interpretação das fontes e que os critérios de correcção (Anexo Q) fossem tão incidentes nos conteúdos a abordar, privilegiando de alguma forma a memorização.

Quadro U – Competências pedidas em cada situação de avaliação				
Competências	O*	Ficha sumativa	Tarefa	Exame
1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os	Ver quadro M	Questões 2 e 3 (I grupo) e 1,2,3 e 4 (II)	Questões 1 e 2 (fontes)	Questões 2 e 4 (I grupo) e 1, 2 e 3 (II)
2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos		Questões 1 e 3 (I grupo) e 1 e 4 (II)	Questões 1 e 2 (fontes)	Questões 1, 2, 3 e 4 (I grupo) e 2 e 3 (II)
3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica		Questões 1,2 e 3 (I grupo) e do 1,2 e 4 (II)	Questões 1 e 2 (fontes)	Questão 4 (I grupo) e do 3 (II)
4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões		Questões 2, 3 e 4 (II grupo)	Questão 2 (fontes)	Questão 1 (II grupo)
5 – Comunicar sínteses de assuntos estudados, com correcção linguística, e usando terminologia específica		Em todas as questões		
6 - Cruzar fontes		Questões 2 e 4 (II grupo)	Questão 2 (fontes)	Questão 4 (I grupo)
7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial		Questão 2 (I grupo) e 4 (II)		Questões 1 e 3 (II grupo)
8 - Avaliar a pertinência das fontes		Questão 3 (I grupo)		
9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade		Questão 4 (II grupo)		Questão 4 (I grupo)

*Observação das tarefas em aula

No Quadro V apresentou-se uma síntese das competências e conhecimentos demonstrados pelos alunos e as classificações finais por cada domínio de avaliação do 2º período, por ser aquele onde estava integrada a sequência observada. Apresentaram-se ainda as classificações obtidas em todas as fichas sumativas realizadas (pelo seu potencial informativo).

Quadro V – Comparação entre desempenho interno e externo			
	Tarefas em aula	Ficha sumativa	Exame
Ilda	Usava melhor as competências 1 a 5, mas dependia muito do <i>feedback</i> da professora e dos colegas	Usou de forma incipiente as competências 1 a 5 (não respondeu a 3 questões).	Revelou dificuldade em usar as competências pedidas (não respondeu a 2 questões).
	Seleccionava razoavelmente a informação mais pertinente das fontes e integrava-a razoavelmente nas respostas.	Identificou alguns aspectos pertinentes das fontes, mas teve dificuldade em integrá-los nas respostas que produziu.	
		Na questão de desenvolvimento apenas trabalhou 1 fonte.	Não fez a questão de desenvolvimento.
	Mobilizava razoavelmente os conteúdos, integrava-os e explicava-os adequadamente; tinha mais facilidade na oralidade.	Teve dificuldade em mobilizar, integrar e explicar adequadamente os conteúdos nas suas respostas, sobretudo nos textos longos.	Teve dificuldade em mobilizar os conteúdos, integrá-los e explicá-los adequadamente nas respostas, com excepção da 2ª do II grupo.
	Classificação final do 2º P: a) domínio dos conhecimentos: trabalhos de pares/grupo: 16 trabalhos individuais: 10,5 b) comportamentos/attitudes: 14	Classificação da ficha sumativa considerada: 3,8 Resultados de todas as fichas sumativas: 9, 7, 6, 4, 11	Classificação do exame: 3,3
Rodrigo	Usava satisfatoriamente as competências pedidas, mas dependia do <i>feedback</i> da professora e dos colegas.	Usou de forma consistente as competências 1, 2 e 5 e as outras mais genericamente (não respondeu a 1 questão).	Usou de forma consistente as competências 1, 2 e 5 e as outras mais genericamente.
	Seleccionava razoavelmente a informação mais pertinente das fontes; apesar de sentir, por vezes, dificuldade em integrá-la nas suas respostas, nem sempre solicitava ajuda, esperando que a professora o abordasse.	Seleccionava razoavelmente a informação mais pertinente das fontes, mas tinha dificuldade em integrá-la nalgumas respostas e em fazê-lo em textos longos. Na questão de desenvolvimento conseguiu cruzar adequadamente a informação das 4 fontes.	Identificou aspectos pertinentes nas fontes do I Grupo, integrando-os correctamente nas respostas, apesar de na de desenvolvimento se limitar a trabalhar a fonte 5; teve dificuldade em seleccionar a informação do texto longo (a fonte do II Grupo).
	Mobilizava razoavelmente os conteúdos, que por vezes integra e explicava adequadamente; era raro intervir espontaneamente.	Mobilizou razoavelmente os conteúdos nalgumas questões, integrando-os e explicando-os adequadamente, mas noutras questões teve muita dificuldade	Mobilizou razoavelmente os conteúdos nas questões do I Grupo, integrando-os e explicando-os adequadamente, mas teve muita dificuldade no II.
	Classificação final do 2º P: a) domínio dos conhecimentos: trabalhos de pares/grupo: 15 trabalhos individuais: 8 b) comportamentos/attitudes: 15	Classificação da ficha sumativa considerada: 10 Resultados de todas as fichas sumativas: 10, 9, 10, 10, 9	Classificação do exame: 10,2
Marisa	Usava com consistência algumas competências; valorizava o <i>feedback</i> da professora e dos colegas	Usou de forma consistente 1, 3 e 5, as competências e de forma genérica as 2, 4, 6, 7, 8, 9.	Usou de forma consistente as competências 1, 2, 3, 5 e 6 e genericamente as 4 e 9. Não usou a 7.
	Seleccionava razoavelmente a informação mais pertinente das fontes; conseguia integrá-la nas respostas, apesar de, por vezes, ter dúvidas.	Seleccionava razoavelmente a informação pertinente das fontes, que conseguia integrar nas respostas. Na questão de desenvolvimento cruzou adequadamente a informação de 3 fontes.	Identificou aspectos pertinentes nas fontes, que integrou bem, mas houve respostas onde não conseguiu ir além da descrição da fonte. Na de desenvolvimento usou a informação de 4 fontes.
	Mobilizava os conteúdos, integrava-os e explicava-os adequadamente; tinha dificuldade em estabelecer relações entre temáticas; não gostava de intervir oralmente.	Mobilizou os conteúdos razoavelmente, integrando-os e explicando-os adequadamente. Teve dificuldade em contextualizar a 1ª questão do II Grupo.	Mobilizou os conteúdos, integrou-os e explicou-os razoavelmente, mas teve dificuldade em relacionar algumas temáticas e em contextualizar duas questões.
	Classificação final do 2º P: a) domínio dos conhecimentos: trabalhos de pares/grupo: 14 trabalhos individuais: 10 b) comportamentos/attitudes: 15	Classificação da ficha sumativa considerada: 11,8 Resultados de todas as fichas sumativas: 13, 11, 12, 12, 12	Classificação do exame: 9,8

Quadro V (continuação) – Comparação entre desempenho interno e externo			
	Tarefas em aula	Ficha sumativa	Exame
Rosemary	Usava consistentemente quase todas as competências, sendo autónoma.	Usou de forma consistente as competências 2, 3, 4, 5, 7 e 9	No exame mobilizou muito bem as competências 1, 2, 4, 5 e 7 e de forma adequada as 3, 6 e 9.
	Selecionava bem a informação das fontes, que conseguia integrar nas respostas. A sua maior dificuldade era cruzar informação de conjuntos de fontes.	Selecionou e integrou bem a informação das fontes nas respostas. Na questão de desenvolvimento só cruzou a informação de 2 fontes, embora de forma adequada.	Identificou e integrou muito bem nas respostas o que era importante nas fontes. Na de desenvolvimento centrou-se só na fonte 5, não cruzando informações das outras fontes.
	Mobilizava conteúdos adequados, que relacionava correctamente com as fontes e que explicava bem na maior parte das tarefas. Intervinha na aula com segurança	Mobilizou conteúdos correctos, que relacionava com as fontes e explicava bem. A resposta menos conseguida foi a de desenvolvimento, por gerir mal o tempo.	Mobilizou muito bem os conteúdos, que integrou e explicou claramente, na maior parte das respostas. A resposta menos conseguida foi a de desenvolvimento.
	Classificação final do 2º P: a) domínio dos conhecimentos: trabalhos de pares/grupo: 15 trabalhos individuais: 16 b) comportamentos/atitude: 16	Classificação da ficha sumativa considerada: 14,6 Resultados de todas as fichas sumativas: 14, 16, 14, 15, 17	Classificação do exame: 16,8
Matilde	Lidava muito bem com as competências, usando-as de forma autónoma.	Usou muito bem todas as competências pedidas.	Usou muito bem as competências pedidas, com menor facilidade em relação à competência 1.
	Selecionava com muita facilidade a informação das fontes, e integrava-a muito bem nas respostas.	Selecionou e integrou bem a informação das fontes nas respostas. Na questão de desenvolvimento cruzou correctamente todas as fontes.	Identificou e integrou bem nas respostas o que era pertinente nas fontes. Teve mais dificuldades na 2 do I Grupo. Na de desenvolvimento cruzou correctamente 3 fontes.
	Mobilizava muito bem os conteúdos e relacionava-os muito bem com as fontes, explicando-os claramente na maior parte das tarefas. Gostava de intervir e de ajudar os colegas.	Mobilizou conteúdos correctamente, que relacionou muito bem com as fontes e explicou muito bem.	Mobilizou bem os conteúdos, que integrou e explicou muito bem na maior parte das respostas. A resposta menos conseguida foi a 2ª do I grupo.
	Classificação final do 2º P: a) domínio dos conhecimentos: trabalhos de pares/grupo: 17 trabalhos individuais: 18 b) comportamentos/atitude: 18	Classificação da ficha sumativa considerada: 19,6 Resultados de todas as fichas sumativas: 18,15, 14, 20, 19	Classificação do exame: 13,5
Jorge	Lidava muito bem com as competências, usando-as de forma autónoma.	Usou muito bem todas as competências pedidas.	Usou muito bem as competências pedidas, com menor facilidade em relação à competência 7.
	Selecionava com muita facilidade a informação das fontes, e integrava-a muito bem nas respostas.	Selecionou e integrou bem a informação das fontes nas respostas. Na questão de desenvolvimento cruzou correctamente todas as fontes.	Identificou e integrou bem nas respostas o que era pertinente nas fontes. Na de desenvolvimento cruzou correctamente 4 fontes.
	Mobilizava muito bem os conteúdos e relacionava-os muito bem com as fontes, explicando-os claramente na maior parte das tarefas. Gostava de intervir e de ajudar os colegas.	Mobilizou conteúdos correctos, que relacionou muito bem com as fontes e explicou muito bem.	Mobilizou bem os conteúdos, que integrou e explicou claramente, na maior parte das respostas. As respostas menos conseguidas foram as 1ª e 3ª do II Grupo.
	Classificação final do 2º P: a) domínio dos conhecimentos: trabalhos de pares/grupo: 17 trabalhos individuais: 19 b) comportamentos/atitude: 18	Classificação da ficha sumativa considerada: 18,3 Resultados de todas as fichas sumativas: 17, 17, 16, 18, 20	Classificação do exame: 13,6

O Quadro V constituiu a base para se poder estabelecer o padrão de desempenho de cada um dos alunos envolvidos neste estudo.

A Ilda disse ter usado no exame procedimentos semelhantes aos usava habitualmente: “li os documentos todos e sublinhei aquilo que eu achava mais importante e depois li as perguntas e conforme as perguntas diziam qual era o documento, eu fui retirando e fui escrevendo o que eu sabia.” (EE). No entanto, apesar de saber que estratégias de resolução usar (ver quadro S) a aluna revelava dificuldades em executá-las, situação que era agravada pela sua ansiedade em situações de teste (RI -11ª aula). Nas tarefas realizadas em aula, como recorria ao *feedback*, ultrapassava rapidamente essas dificuldades, tendo sempre mais facilidade em responder oralmente. Aliás, ela própria dizia que; “é mais fácil falar nas aulas, as ideias saem melhor” (ET).

Esta aluna revelou grandes flutuações de desempenho ao longo do ano. Se num trabalho, em que estava mais concentrada, podia produzir uma boa resposta, após o *feedback* fornecido pela professora ou pelos colegas, no trabalho seguinte podia revelar um estado de ansiedade tal que não conseguia ultrapassar a fase da leitura e selecção de informação na fonte, produzindo uma péssima resposta ou não a produzindo de todo. Aliás o exame constituiu um exemplo deste comportamento: se na Questão 2, em que apesar de considerar “fácil este quadro que era só para falar dos valores, que o petróleo era quase a dobrar” quase não integrou esses dados na sua resposta e mobilizou conteúdos muito diversos do que se pedia, já na Questão 2 do Grupo II, em que teve de utilizar competências semelhantes às da Questão 2 do Grupo I, conseguiu construir uma resposta bastante válida, pelo que obteve toda a cotação. O seu desempenho no exame foi muito semelhante ao da ficha sumativa considerada. Por isso, talvez se possa concluir que muitas das confusões que fez no exame e no teste se deveram a falta de estudo, o que poderia também explicar o facto de não responder a algumas questões.

No entanto, se parecia haver um padrão regular de desempenho entre o que a Ilda fez no teste e no exame, os outros elementos apresentados no Quadro V apontaram para um padrão de desempenho muito irregular, que poderia ser explicado por um factor externo. Sempre que a Ilda começava a trabalhar em part-time, o seu ritmo de trabalho escolar era afectado, diminuindo a sua concentração nos estudos e, conseqüentemente, a sua capacidade de lidar com as especificidades da disciplina. A própria aluna reconheceu que o facto de ter voltado a trabalhar no final do ano lectivo afectou a sua preparação para o exame, esperando, no entanto, obter um 9 ou um 10. Alcançou apenas uma classificação de 3,3 valores, que foi o seu pior resultado do ano.

Na análise do exame da Ilda feita pela investigadora, enquanto professora correctora de exame, parecia haver hipóteses de melhorar a sua cotação nas Questões 1 e 3 do Grupo I, porque a aluna conseguiu mobilizar alguns conhecimentos que poderiam ter sido mais

valorizados. Aliás a aluna tinha consciência da interferência da subjectividade dos professores avaliadores, pois afirmou que “nem todos os stores vão avaliar como a stora avalia. Apesar dos stores terem que ter em atenção esses critérios” (EE).

A Ilda, que fora a exame com Classificação Interna Final (adiante designada como CIF) de 12 valores (obtida devido aos resultados dos 3 anos do ensino secundário), viu a média final (a Classificação Final de Disciplina, adiante designada como CFD) ser de 9,4 valores, o que equivaleu a uma reprovação, devido ao resultado de exame. Esta aluna teve o pior resultado da escola no exame de História A (na turma não houve mais nenhuma negativa) e a maior variação entre a nota interna e a externa: 9 valores negativos (Quadro X).

O Rodrigo manteve um padrão regular de desempenho nos trabalhos realizados ao longo do ano, na ficha sumativa e no exame: utilizou sempre melhor, ainda que a um nível razoável, as competências relacionadas com a interpretação das fontes e a comunicação do que as relacionadas com a compreensão histórica (Quadro S). Cumpria as tarefas propostas (individuais e de grupo), tendo noção de algumas das estratégias que usava: seleccionava informação nas fontes e mobilizava os conteúdos de forma razoável. Apesar de necessitar de *feedback* frequente não tinha o hábito de o solicitar, tanto quando trabalhava em grupo, como individualmente, esperando que fossem os colegas a pedir ajuda ou que a professora os abordasse. Por isso, quando realizava trabalhos individuais costumava ficar aquém do que se pedia, como se pode ver pelas classificações relativas ao seu desempenho em tarefas em aula.

Em situações de teste o Rodrigo apostava na execução da questão de desenvolvimento, tal como fez no exame, pois como afirmou “só demorei a fazer a 4 ponto 1., a de desenvolvimento” (EE). Apesar de ter usado apenas uma das fontes (sendo obrigatório a utilização da informação de todas as fontes do Grupo I), escolheu a que lhe permitia seleccionar mais e melhor informação. Tal veio a revelar-se uma boa estratégia, porque os critérios de correcção foram flexibilizados no sentido de se valorizarem as respostas em que os alunos mobilizassem os conteúdos referidos nos critérios de correcção, mesmo que não cruzassem a informação de todas as fontes.

Na análise do exame do Rodrigo feita pela investigadora, enquanto professora correctora de exame, parecia haver hipóteses de melhorar a sua cotação na Questão do Grupo I, pois pareceu-lhe que a articulação entre a fonte e os conteúdos poderia ter sido mais valorizada. Os problemas do Rodrigo centraram-se na análise e resposta do grupo de questões relacionadas com o texto longo, tanto na ficha sumativa, como no exame. Aliás, ele referiu-se a esta situação, dizendo que o “texto era um bocado longo e um bocado difícil, demorei uma hora ali” (EE).

Um dos factores que interferiu com o seu desempenho no exame segundo afirmou foi a matéria: “A mais difícil foi a União Europeia. Foi a parte que eu estudei menos. Não estava à espera que saísse. (...) Eu de História até gosto, mas (...) quando sai alguma coisa de política, fico um bocadinho à toa.” (EE). Este aluno, que dizia que só estudava antes dos testes, no final da entrevista afirmou que se pudesse voltar atrás teria “mais empenho nas coisas e [estaria] mais atento. Houve alturas do ano em que...” (EE). Este era talvez o aluno que sustentava a relação mais utilitária com a avaliação, apesar de reconhecer as potencialidades da avaliação formativa.

O Rodrigo obteve em exame 10,2 valores, o que correspondeu à classificação que esperava: “9,10” (EE). A sua CIF fora de 11 valores e com a nota de exame conseguiu manter esse valor na CFD, tendo apenas uma variação entre a nota interna e a externa de 1 valor negativo (ver quadro X).

A Marisa manteve um padrão regular de desempenho nos trabalhos realizados ao longo do ano, na ficha sumativa e no exame, usando consistentemente a maior parte das competências, pois tinha uma noção muito correcta de como resolver as questões (ver quadro S). Esta aluna descreveu assim os seus procedimentos no exame:

comecei a pôr as ideias, por partes, na folha de rascunho (...) li várias vezes os documentos, para conseguir perceber, (...) depois tirei alguns tópicos dos documentos e depois encaixava como eu me lembrava do livro ou daquilo que a stora tinha dito e tentava enquadrar na resposta e depois elaborava a resposta. (EE).

Outro aspecto que mostrou a regularidade do seu desempenho em todas as situações de avaliação foi a perpetuação da dificuldade de estabelecer relações entre certas temáticas e contextualizá-las, optando muitas vezes pela descrição ou transcrição da fonte, sem realizar qualquer exercício de interpretação. Esta dificuldade também emergiu no exame na 2ª questão do I Grupo: “eu sabia se era da Guerra Fria, se da 2ª guerra mundial, mas (...) não consegui enquadrar mais nenhum momento naqueles dados (...). Relacionei essa com a do estalinismo (...) por causa deles apostarem muito no armamento e...” (EE). Manifestou igual dificuldade de consecução no Grupo II, pois não conseguiu perceber claramente a Questão 3, tendo afirmado não tinha tido tempo de rever adequadamente essa parte da matéria. No entanto, pareceu a esta investigadora, enquanto professora, que a sua resposta à 1ª questão deste grupo poderia ter sido mais valorizada, por ter mobilizado conteúdos que estavam adequados, apesar de não contemplados nos critérios de correcção.

No entanto, quando conseguia contextualizar os assuntos realizava respostas correctíssimas, como foi no caso da Questão 3 do Grupo I e da Questão 2 do Grupo II.

A Marisa esperava que o seu desempenho no exame “desse para positiva, não digo que seja uma positiva alta” (EE), justificando esta expectativa com o medo de as suas respostas não serem bem entendidas pelos professores correctores. Por isso, se preocupou em melhorar a sua expressão escrita, referindo-se à intersubjectividade dos correctores da seguinte forma:

se calhar se fosse a stora a corrigir sentia-me mais aliviada, porque (...) sei mais ou menos a maneira como corrige, (...) é uma pessoa que já está mais habituada à nossa escrita. Agora é uma pessoa que a gente não conhece (...), que não sabemos como é que ela vai corrigir, (...) não sei se vão entender aquilo que eu escrevi, não sei se vão entender a ligação. (...) Temos de ter mais cuidado com a escrita, também temos que fazer de maneira que consiga perceber. (EE).

A sua classificação de exame foi de 9,8 valores. Ela fora a exame com uma CIF de 13 valores e a classificação de exame baixou a sua média, produzindo uma CFD de 12 valores e uma variação entre a nota interna e a externa de 3 valores negativos (Quadro X).

A Rosemary era uma aluna autónoma, que gostava de intervir na aula, quando sentia segurança. Não tinha grandes dificuldades em usar as competências pedidas, em entender as fontes e seleccionar a informação importante, que conseguia relacionar com os conteúdos adequados. Conseguiu organizar boas sínteses e estruturar o seu discurso de forma consistente.

O seu padrão de desempenho foi-se alterando ao longo do ano no sentido da melhoria, sendo o seu desempenho no exame reflexo dessa evolução, pois conseguiu organizar muito eficazmente as respostas, como disse: “na própria folha de exame, eu coloquei os conceitos por perguntas e depois comecei a desenvolver” (EE).

O seu maior problema na realização das tarefas de aprendizagem prendia-se com a estruturação de respostas em que tinha de lidar com a informação simultânea de várias fontes. Este problema também se verificou nas questões de desenvolvimento que fez no teste e no exame. Apesar disso, conseguiu uma boa cotação no exame, pois tal como o Rodrigo centrou-se na análise da Fonte 5, explorando bem as suas informações.

Esta aluna sentiu-se ainda muito afectada com a semelhança entre as duas primeiras questões do Grupo II, optou por uma estratégia que resultou, pois teve a cotação máxima nas duas respostas. Descreveu assim a sua opção: “Acho que a 1 e 2 são muito parecidas. Não entendi bem o que queriam. Respondi praticamente a mesma coisa” (EE). Talvez se pudesse explicar esse desconforto pelo de não ter gostado da matéria relativa à União Europeia e de não a ter estudado: “Tinha medo da última parte (...), porque eu não estudei e já quando tinha dado, em Geografia, e não tinha gostado da matéria.” (EE). Por isso, esperava ter “14, 15. Talvez menos” (EE). Foi, no entanto, a aluna que obteve a melhor classificação da Escola Verde no

exame de História A: 16,8 valores, parecendo a esta investigadora que o seu exame foi muito bem corrigido. Esta classificação permitiu-lhe subir a CIF, que era de 14 valores (devido à média dos 3 anos desde ciclo), conseguindo uma CFD de 15 valores e obtendo uma variação entre a nota interna e a externa de 3 valores positivos (Quadro X).

A Matilde era uma aluna com um padrão de desempenho regular nas actividades em sala de aula. Tinha muita facilidade de intervir nas aulas, sempre com intervenções orais de qualidade, por entender muito bem as fontes e as tarefas que eram pedidas, conseguindo resolvê-las com rapidez, eficiência e eficácia.

No entanto, os resultados das suas fichas sumativas revelavam algumas oscilações, que se justificavam pela falta de investimento no estudo em algumas ocasiões, como ela admitia e já aqui foi referido. Apesar de ter reconhecido que não tinha estudado muito na entrevista após o exame, a análise do seu desempenho pela investigadora, enquanto professora correctora, revelou que este não fora tão discrepante em relação ao seu padrão de desempenho como a classificação de exame poderia deixar transparecer. De facto na Questão 1 do I Grupo a aluna mobilizou os conhecimentos pedidos, sustentando-os com as fontes, tal como era pedido, e não lhe foi atribuída a cotação total, havendo ainda outras questões em que a aluna mobilizou conhecimentos, fundamentados com as fontes e estes não pareceram ter sido alvo de cotação.

No entanto, a Matilde esperava um “14 (...). Por aquilo que eu fiz acho que merecia um 16 ou um 17” (EE), por ter medo dos critérios de correcção seleccionados e da interferência da subjectividade dos professores correctores:

eu consegui organizar e expor a matéria que sabia. Relacionei com as fontes. Acho que era aquela matéria que eles queriam, a gente nunca sabe: a matéria que eles pedem, e quem é que vai corrigir, se é aquilo que quer. (EE)

A Matilde obteve no exame 13,5, classificação que lhe baixou a CIF, que era de 16 valores (devido à média dos 3 anos desde ciclo), conseguindo uma CFD de 15 valores e obtendo uma variação entre a nota interna e a externa de 2 valores negativos (Quadro X).

O Jorge era um aluno com um padrão de desempenho em aula muito semelhante ao da Matilde. Estes dois alunos eram bastante interventivos e eram muitas vezes o motor das actividades em aula, sendo muito prestáveis em relação aos colegas, que gostavam de ajudar a compreender as temáticas em discussão. Tinha muita facilidade em entender o que se pedia e em concluir as tarefas propostas. Este aluno, que decidira entretanto, que queria seguir História, tinha a consciência de ter de investir bastante para modificar as médias que trazia dos anos anteriores. Como ele dizia, se pudesse voltar atrás “ia estudar mais, ia aplicar-me.” (EE).

O Jorge tinha ainda um padrão muito regular em relação aos testes, que foi sempre melhorando, pois como já se referiu, este aluno era o que tinha um plano de estudos mais estruturado e mais eficiente e eficaz. Por essa razão a sua classificação em exame foi estranha, sobretudo se se tiver em atenção que ele usou as competências pedidas, mobilizou conhecimentos, estabeleceu as devidas relações com as fontes, explicando e fundamentando correctamente as suas opções. No entanto, pareceu a esta investigadora que algumas das suas respostas, tal como as da Matilde, não foram devidamente valorizadas. Estes alunos foram ainda prejudicados, segundo pareceu a esta investigadora, pela rigidez dos critérios de correcção, que não contemplavam aspectos correctos, que foram abordados fundamentadamente por eles. Esta situação pareceu mais grave se se pensar que o exame de História A era e é constituído por questões abertas. De facto, o aluno referiu-se aos critérios de correcção do exame dizendo que: “falta qualquer coisa lá. Podiam alargar mais” (EE). Alegou ainda em defesa da sua ideia, a prática da professora usar critérios mais abrangentes, que contemplavam mais hipóteses de construção de resposta, desde que houvesse uma correcta mobilização de competências e conhecimentos: “Se a stora me corrigisse o teste consideraria essa resposta, que eu dei ao Grupo II correcta, e então poderia ter mais 2 valores” (EE).

Também este aluno, tal como a Rosemary se sentiu afectado pela semelhança das Questões 1 e 2 do Grupo II, que lhe provocou dificuldades de gestão do tempo: “enganei-me na primeira do Grupo II, era para a segunda e aí perdi logo uma data de tempo (...) eram traiçoeiras (...). Depois pus-me a pensar o que é que havia de fazer” (EE). Este era também um aluno que não gostava da matéria da União Europeia por ser muito recente.

O Jorge calculou assim os seus resultados: “o primeiro grupo valia 13 valores. Sou capaz de ter os 13/12, 11, menos que isso, acho que não. (...) Acho que no exame devo ter 16 ou 17, devido à resposta do Grupo II” (EE). No entanto, teve uma classificação de 13,6 valores (a sua pior classificação do ano). Como fora a exame como CIF de 17 valores esta classificação fez-lhe baixar a CFD para 16 valores, com uma variação entre a nota interna e a externa de 3 valores negativos (Quadro X).

Os resultados de exame e as médias finais. A investigadora optou por apresentar os resultados de toda a turma no Quadro X, respeitando o lugar de cada aluno no seu lugar da pauta (independentemente do seu nome fictício) para se poder perceber melhor algumas das conclusões a que chegou e algumas das questões que estes resultados suscitaram. As linhas correspondentes aos alunos do estudo foram sombreadas.

Quadro X – Classificações finais da turma em estudo					
	CIF- Classificação Interna Final	CE– Classificação de Exame	CFD -Classificação Final de Disciplina	Variação CE / CIF	
Marisa	13	10	12	- 3	Média deste grupo de alunos: 10,8 Variação em relação à média interna: - 2,6
Ilda	12	3	9,4	- 9	
Sofia	12	11	12	- 1	
Matilde	16	14	15	- 2	
Eduardo	12	10	11	- 2	
Paula	11	12	11	+ 1	
Jorge	17	14	16	- 3	
João	13	13	13	0	
Beatriz	14	10	13	- 4	
Magarida	13	13	13	0	Média deste grupo de alunos: 13 Variação em relação à média interna: - 0,3
Rita	11	14	12	+ 3	
Rosemary	14	17	15	+ 3	
Gil	16	13	15	- 3	
Sandra	12	13	12	+ 1	
Francisco	11	12	11	+ 1	
Rodrigo	11	10	11	- 1	
Andreia	13	12	13	- 1	
Média dos alunos seleccionados	13,8	11,2	13	- 2,5	
Média da turma	13	11,8	13	- 1,2	

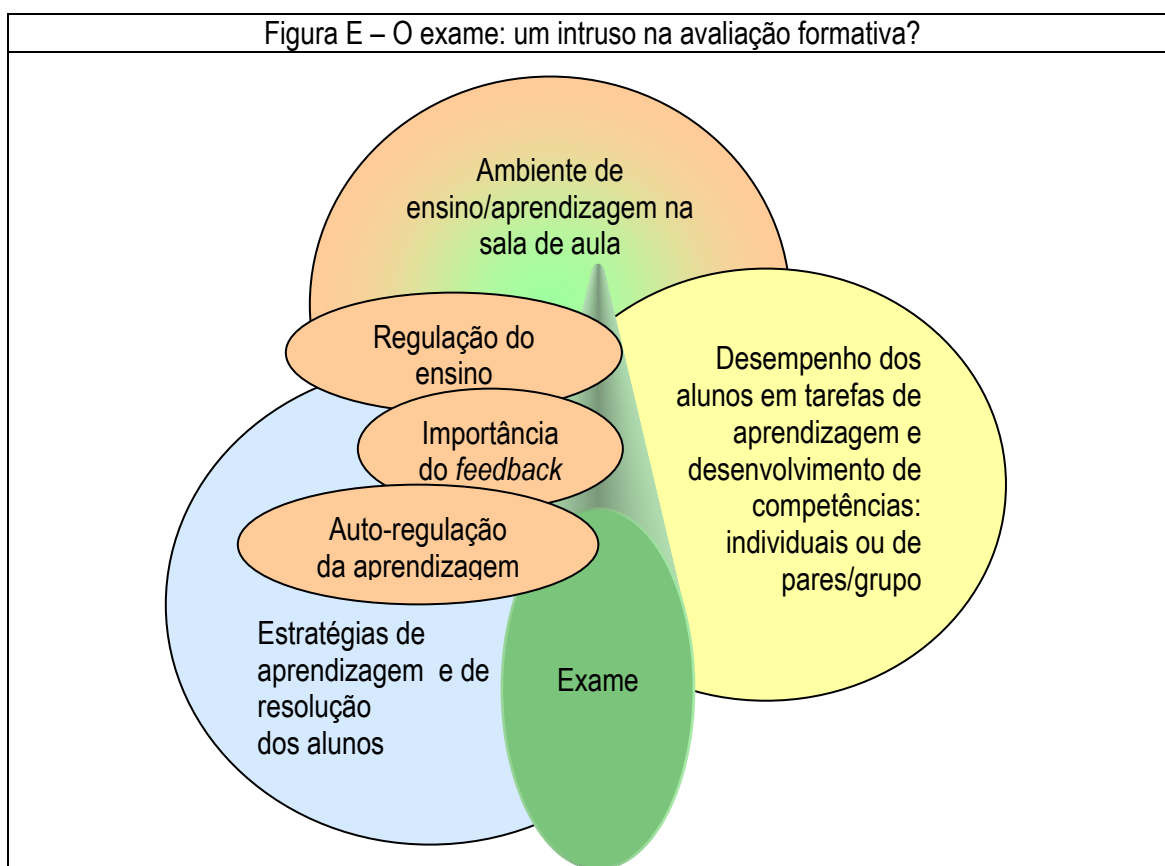
Ao olhar para as pautas a investigadora percebeu que havia uma discrepância significativa entre a primeira parte dos resultados e a segunda e verificou ainda que a variação da classificação de exame (CE) em relação à classificação interna final (CIF) era muito mais significativa em relação ao primeiro grupo de alunos (-2,6) do que em relação ao segundo (-0,3).

Após a análise do desempenho dos alunos no exame e depois de constatar que estes não mudaram significativamente os seus padrões de respostas, com excepção da Rosemary e da Ilda, mais uma vez se levantou a questão da subjectividade dos avaliadores. Apesar desta investigadora, que também foi correctora de exames nesse ano lectivo, reconhecer que as reuniões de professores correctores realizadas tentaram contribuir para anular essas interferências, a discrepância de resultados obtidos na Escola Verde pareceu mostrar que há muito a fazer para anular essa fonte de erro dos exames. Não obstante, o papel dessas reuniões pareceu ter contribuído para a evolução dos resultados de exames a nível nacional na disciplina de História A, pois ao analisar os dados do Ministério constatou-se que estes foram melhorando. De facto, as médias dos alunos internos que, em 2005/2006, eram de 8,4 valores, passaram para 9,4 em 2006/2007 e foram em 2007/2008 de 11 valores. Na Escola Verde as médias dos alunos internos passaram de 7,5 valores, em 2005/2006, para 8,8 em 2006/2007, situando-se em 2007/2008 em 11,5 valores. A variação entre a média interna da Escola e a de exame foi em 2005/2006 de 5,3 valores, em 2006/2007 de 2,5 e este ano de 1,5 valores.

Em síntese...

As estratégias usadas pelos alunos permitiram caracterizar a forma como estes aprendiam e como resolviam as tarefas que lhes eram propostas, tendo-se percebido que a maior parte dos alunos sabia que estratégias devia mobilizar, e que nalguns casos, falhava o estudo para consolidar as aprendizagens. No entanto, o trabalho em sala de aula influenciou na sua disponibilidade para aprender e para aperfeiçoar os seus conhecimentos, referindo todos os alunos a importância do *feedback* no seu percurso, evidenciando de alguma forma a importância da avaliação formativa.

O desempenho dos alunos foi também potenciado pela diversidade de experiências de aprendizagem realizadas ao longo do ano lectivo, que tinham por objectivo desenvolver o seu raciocínio histórico. Estas actividades não estavam exclusivamente subordinadas à leccionação de conteúdos para exame, mas a mobilização de saberes e de competências para a sua resolução, acabou por resultar no entender dos alunos, como uma boa forma de preparação para exame. Aliás, o exame parecia ser uma espécie de intruso neste ambiente de aprendizagem, como se tentou representar na Figura E:



De facto, os comportamentos dos alunos em relação à preparação para exame variaram de tal forma que, se a maior parte o foi organizando ao longo do ano, também houve quem assumisse ter trabalhado pouco nesse sentido, mesmo na fase final do ano lectivo. Houve ainda quem se tivesse queixado da injustiça de terem de fazer o exame de História A no dia a seguir ao de Português.

Nesta secção do estudo, a investigadora verificou a existência de uma grande convergência de opiniões entre os alunos participantes sobre a ambiguidade das duas questões do Grupo II do exame, que os induziram em dúvida e influíram na sua gestão de tempo durante a prova. Houve ainda alguns alunos que destacaram o estreitamento dos critérios de correcção e a subjectividade dos professores na correcção das provas de exame. Todos estes aspectos vieram, de alguma forma a reflectir-se nos seus resultados finais.

Não obstante, a média de exame da turma, que serviu de base a este estudo, foi de 11,8 valores, tendo uma variação em relação à média interna de 1,2 valores e registou-se, apenas, a reprovação da Ilda. Como esta turma conseguiu ter uma média superior à nacional (e isto independentemente dos problemas sociais e económicos com que convivia), pareceu a esta investigadora poder ser reforçada a noção de que o uso da avaliação formativa foi importante para os resultados destes alunos em exame.

Poderia ainda levantar-se uma dúvida legítima: porque é que o Jorge e a Matilde, que foram os alunos mais afectados pela discrepância de notas não pediram revisão de prova? Porque não quiseram prolongar a ansiedade que a situação de revisão de provas provocava e porque sabiam que tinham a entrada na Faculdade assegurada, o que efectivamente se veio a verificar na 1ª fase.

Capítulo 5 - CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Para que algo valha como resposta é
necessário que exista previamente a
pergunta.

Eis a razão por que tantas coisas
claras permanecem sem ser vistas, tal
como se não existissem.

Ernst Bloch

As reflexões e conclusões desta investigação centraram-se nas perspectivas dos participantes no estudo, tentando (re)construir-se o significado dos acontecimentos, em cada lugar e tempo, em função da sua (re)interpretação do passado.

Conclusões. A conciliação da análise fina e detalhada das interacções quotidianas na sala de aula com a análise do contexto mais vasto em que estas decorreram, permitiu traçar as seguintes conclusões relativas ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem:

- O tempo despendido em aprendizagem activa (motivado por desafios cognitivos válidos) foi importante para desenvolver as competências de análise, reflexão e crítica associadas ao raciocínio histórico dos jovens, constituindo a prática de exploração de fontes e de produção de texto nas aulas-oficina um elemento fundamental para a adopção de estratégias de resolução válidas das tarefas de aprendizagem.

- As tarefas pensadas a partir das competências facilitaram a integração de conteúdos numa perspectiva dinâmica e não fragmentada/estática, permitindo que até os alunos mais fracos e menos autónomos, conseguissem adquirir estratégias de resolução/estudo. No entanto verificou-se que nalguns casos, como o da llda, os problemas pessoais influenciavam o comportamento/atitude face ao estudo.

- A dinâmica das aulas-oficina, cujo ritmo implicava constantes recomeços da actividade, diversificando estratégias, propiciava uma maior concentração dos alunos e um ambiente

propício à aprendizagem e estimulava o raciocínio em torno de questões históricas e de conceitos de tipo substantivo e de segunda ordem.

- A contextualização das temáticas a trabalhar, a apresentação dos objectivos de aprendizagem, o esclarecimento das regras de avaliação e dos níveis de exigência por cada tarefa, bem como a clarificação do que se pretendia que os alunos fizessem, revelaram-se factores importantes para uma maior adesão dos alunos às actividades e para um desempenho mais eficiente e eficaz.

- A interacção contínua estabelecida entre professora e alunos, sustentada por um *feedback* emitido em tempo útil, orientava os alunos para a identificação dos problemas; a valorização e (re)utilização do *feedback*, oral ou escrito, pelos alunos foi fundamental para a organização e estruturação cada vez mais correcta das respostas e para a construção de aprendizagens com significado.

- O recurso aos trabalhos de casa revelou-se uma boa forma de consolidar aprendizagens ou de pesquisar informação para estimular o debate, a reflexão e o pensamento crítico.

- A aceitação e empenhamento na realização de tarefas em trabalho de pares/grupos era considerada mais enriquecedora por se discutirem as fontes sob diferentes pontos de vista e por ser facilitadora das aprendizagens: aprenderam a valorizar a partilha do saber.

- O uso de um sistema de avaliação que valorizava tudo o que se fazia em aula, incidindo sobre o que se ensinava, como era ensinado e sobre os comportamentos/attitudes, favoreceu a alteração de hábitos de trabalho dos alunos, responsabilizando-os pelo seu percurso, que todos, inclusive os mais fracos melhoraram.

- A planificação das aulas, como ponto de partida e de chegada do processo de ensino/aprendizagem, foi alterada e adaptada, sempre que necessário para clarificar e reforçar as aprendizagens, numa atitude de questionamento sistemático e de consciencialização dos problemas da turma.

- A apresentação e discussão dos critérios de avaliação e de classificação permitiu que os alunos percebessem o que era ser avaliado e como, apropriando-se dos referentes de avaliação; a auto-avaliação pareceu ter-se tornado, assim, um processo facilitador da responsabilização dos alunos pela auto-regulação do seu próprio processo de aprendizagem, através do exercício da auto-crítica e da metacognição, para (re)construir o seu percurso de aprendizagem.

- O currículo praticado privilegiava tarefas que desenvolviam, de forma integrada, competências, conteúdos e conceitos, para que os alunos valorizassem mais a aprendizagem do que a memorização, numa lógica de promoção “*saber em uso*”.

Por seu turno, a comparação do desempenho dos alunos ao longo do ano com o seu desempenho nos exames pareceu permitir fundamentar as seguintes conclusões:

- A natureza das tarefas e a sua validade foi fundamental para que os alunos melhorassem as suas competências e aumentassem progressivamente a sua autonomia; todos os alunos tinham consciência das estratégias de resolução das questões no que se referia à leitura e selecção de informação e utilizaram-nas no exame.

- Os alunos tinham consciência da necessidade de melhorar o seu desempenho para conseguir uma melhor prestação no exame.

- Os alunos com menor rendimento eram os mais dependentes do *feedback* constante da professora, mas quase sempre o conseguiam (re)utilizar de forma correcta, tendo, no entanto, alguma dificuldade em lidar com situações de ansiedade manifestada em situações de teste, o que aconteceu também no exame.

- Os alunos com rendimento académico superior evidenciaram maior facilidade em mobilizar as competências relativas à compreensão histórica e à comunicação, resolvendo as questões e emitindo opiniões fundamentadas nas fontes; como estes alunos mobilizaram as estratégias e competências pedidas no exame, a discrepância entre estas classificações e as obtidas no exame ao longo do ano pareceu poder explicar-se pela natureza do exame, que incidiu sobre uma secção reduzida de um extenso currículo e pelos critérios de correcção adoptados.

Os exames, cujos critérios de correcção estavam muito orientados para uma resposta padrão, pareceram contradizer uma prática lectiva que pretendia autonomizar os alunos no sentido de criarem um discurso próprio e mobilizarem conteúdos para justificar a análise das fontes. Ora esta prática implicava aceitar que a validade de resposta dependia da consistência dos argumentos em que o pensamento se baseava, ou seja, não impunha uma resposta estereotipada de valor universal (que avaliaria a mera reprodução de conhecimentos). Os exames, nestes moldes, surgiram como um elemento que agravou a distância entre as intenções educativas do currículo e uma prática que deveria ser mais activa e consonante com a avaliação formativa. Por outro lado, os resultados de exame dos alunos da Escola Verde neste ano lectivo foram significativos e tal pareceu dever-se à preparação fundamentada na compreensão e baseada na avaliação formativa (Fernandes, 2005; Black & Wiliam, 1998b).

Esta investigação salientou também as dificuldades de adesão inicial dos alunos a esta dinâmica de aulas e de avaliação, pois no 10º ano evitavam envolver-se nas actividades, desaproveitando oportunidades de alteração de trabalhos em função do *feedback*, que não valorizavam. Foi apenas quando perceberam que o seu percurso era reflectido na classificação de final de período que os alunos começaram a modificar, ainda que lentamente, os seus comportamentos/attitudes, de que era exemplo o facto de alguns alunos assumirem que a valorização da participação, os motivava a estar atentos para aproveitar a oportunidade de intervir. Aliás as professoras observadoras também sublinharam essa tendência.

O uso sumativo de informações obtidas a partir da avaliação formativa, que parece ser contraditório nesta acepção, revelou-se um elemento fundamental para formar os alunos e para os ajudar a regular a sua aprendizagem. A promoção de tarefas de aprendizagem e o uso constante do *feedback*, elementos entendidos como fundamentais na avaliação formativa pela comunidade científica, pareceram atenuar esta suposta contradição, o que levou a concluir que o tempo efectivamente despendido em actividade intelectual na sala de aula foi um factor importante para a melhoria do desempenho dos alunos.

Relevância do estudo. Como se tratou de uma abordagem qualitativa não houve, em momento algum a intenção de generalizar as conclusões, mas sim de contribuir, ainda que modestamente (tendo em atenção as limitações inerentes à prática da investigadora), para fomentar atitudes de mudança nas práticas pedagógicas e de avaliação em sala de aula.

Através da descrição, análise e interpretação dos processos e resultados na linha de investigação qualitativa pretendeu-se clarificar uma dinâmica de trabalho e de avaliação praticada efectivamente na sala de aula, tentando perceber-se como era interpretado e desenvolvido o currículo pela professora e pelos alunos, entendidos como membros de um grupo, cujas perspectivas se foram entrosando porque se foram assumindo como estrutura social interessada num mesmo fim: a aprendizagem.

Reflexões finais. A identificação e discussão dos problemas inerentes à avaliação formativa e da análise das suas implicações nos resultados dos exames nacionais foi levantando questões que não tinham sido equacionadas à partida, mas que parecem ser pertinentes.

O facto de uma das professoras observadoras ter referido que não observou situações de avaliação levantou o problema da necessidade de se aprofundar conceitos e práticas, utilizados em sala de aula, relacionados com avaliação formativa e de dinamização das actividades numa lógica de aula-oficina. Outro problema prendeu-se com a lógica dos exames nacionais, cujas questões e critérios de avaliação pareceram manter o paradigma da reprodução e/ou da cópia de conhecimentos.

Assim parece ser importante considerarem-se dois vectores:

- a necessidade de apostar numa formação que permita aos professores reflectir sobre práticas, conceitos, intenções educativas e que discuta seriamente a subjectividade/objectividade da avaliação;
- a pertinência e urgência da análise das características de construção dos exames e dos critérios de correcção, bem como a clarificação dos seus reais objectivos.

Na vertente da formação não será despidiendo, também, aprofundar a reflexão sobre a actuação dos professores correctores, para afinar a fiabilidade inter-correctores.

Pelo caminho ficaram outras tantas questões, pertinentes sem dúvida, mas às quais não foi possível responder. No entanto, apresentam-se como ponto de partida para novas abordagens:

- a) aprofundar o conhecimento da forma como os professores recolhem e registam as evidências de aprendizagem, como as utilizam e como lidam com a tensão entre a avaliação formativa e a classificação na sala de aula;
- b) comparar a validade e fiabilidade das práticas de avaliação formativa com as de avaliação sumativa;
- c) conhecer melhor a forma como os alunos resolvem, estudam, como usam o *feedback*, a auto-avaliação, de auto-regulação, ou seja, como se reflectem as práticas de avaliação formativa nas aprendizagens dos alunos;
- d) efectuar um estudo mais abrangente sobre os resultados dos exames tentando relacioná-los com práticas lectivas.

REFERÊNCIAS

1. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. & Araújo, F. (Organização) (2002). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique*. Bruxelas: De Boeck Université.
- Allal, L., (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, pp. 175-209. Coimbra: Almedina.
- Alvarez Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: ASA.
- Arnold, J. (2006). *A História*. Edições Quasi.
- American Psychological Association (APA). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens – ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001/2002). Competências e cognição em História. In *O Ensino da História*, 21/22, pp. 36-37.
- Barca, I. (2003). A História é o estudo da vida. (Depoimento a Ricardo Jorge Costa). In *A Página*, (119). Retirado em 6 de Janeiro de 2008 de <http://www.apagina.pt/>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação In Barca, I. (Org) *Para uma Educação Histórica de Qualidade - Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, pp.131-144. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). A educação histórica numa sociedade aberta. In *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1). Retirado em 6 de Janeiro de 2008 de: www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/introbarca.pdf
- Barksdale-Ladd, M. A. & Thomas, K. (2000). What's at stake in high-stakes testing. Teachers and parents speak out. In *Journal of teacher education*. 51 (5), pp. 384-397.
- Barreira, C. & Pinto, J., (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990 - 2005). In *Investigar em Educação*, 4, pp. 21-105.
- Biggs, J.B. & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning - The SOLO taxonomy (structured of the observed learning outcome)*. S.Francisco: Plenum Press.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. Retirado em 22 de Fevereiro de 2009 de <http://www.uac.pt/>

- Bishop, J. (1998). The Effect of curriculum-based external exit exam systems on student achievement. In *Journal of economic education*. 29 (2), pp. 171-182.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a) Assessment and classroom learning. A role for summative assessment? *Assesment in education: principles, policy and practise*, 5 (1), pp. 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the blackbox: raising standards through classroom assessment*. Retirado em 15 de Novembro de 2007 de <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> em 7/11/2007
- Black, P. & Wiliam, D. (2006a). Developing a Theory of Formative Assessment. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 81-100. Londres: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006b). The Reliability of Assessments. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 119-131. Londres: Sage.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nova Iorque: Mc Graw-Hill.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braudel, F. (1976). *História e ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: ASA.
- Chaffer, J. e Taylor, L. (1984). *A História e o Professor de História*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Clark, C. M. & Peterson, P.(1986). Teacher's thoughts processes. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York, Macmilliam Publishing Company.
- Clarke, M., Madaus, G., Horn, C. & Ramos, M. (2000). Retrospective on educational testing and assessment in the 20th century. In *Journal of Curriculum Studies*. 32 (2), pp. 159-181.
- De Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Dinis, M. E (1999). A propósito do projecto de flexibilização curricular e das suas incidências sobre o ensino da História. In *O Ensino da História*, 15, pp. 31- 35.
- Dinis, M. E (2001/2002). A História no novo contexto do Ensino Básico: flexibilizar, como e para quê? In *O Ensino da História*, 21-22, pp. 38-42.
- Donmoyer, R. (2001). Paradgim talk reconsidered. In Virgínia Richardson (ed.) *Handbook of research on teaching* (4ª edição), pp. 174-197. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Duby, G. (1988). *O Tempo das Catedrais, a Arte e a Sociedade - 980-1420*, Lisboa: Estampa.

- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Retirado em 29 de Dezembro de 2008 de <http://www.eric.ed.gov/>
- Erickson, F. (1986). *Tasks in Times: Objects of Study in a Natural History of Teaching*. Retirado em 18 de Maio de 2009 de <http://www.eric.ed.gov/>
- Felgueiras, M. L. (1994). *Pensar a História – repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (Dir.) & Lemos, V (Coord.) (1992). *Avaliar é aprender. O novo sistema de avaliação*. Lisboa: IIE.
- Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória: fundamentos para uma mudança de práticas. In P.Cunha, *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Cacém: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2006a). Avaliação para as aprendizagens e formação de professores. *Jornal "A Página"*. 154. Retirado em 5 Janeiro de 2009 de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4480>
- Fernandes, D. (2006b). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2006c). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), pp. 289-348.
- Fernandes, D. (2007a). A avaliação tem limites. *Jornal "A Página"*. 170. Retirado em 5 Janeiro de 2009 de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5604>
- Fernandes, D. (2007b). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal (pp. 261-305). In A.Estrela (Og.). *Investigação em Educação. Teorias e práticas (1960-2005)*, Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2008). A educação de nível secundário e o futuro da escola pública. *Jornal "A Página"*. 174. Retirado em 12 de Março de 2009 de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=6058>
- Finley, M. (1988). *Os Gregos Antigos*. Lisboa: Edições 70.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gardner, J. (2006). Assessment for Learning: A Compelling Conceptualization. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 197-204. Londres: Sage.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

- Goodson, I. (2006). *Currículo, narrativa e o futuro social*. Comunicação na 29ª reunião anual da ANPED, em Caxambu, Minas Gerais, Brasil, de 15 a 18 de Outubro. Retirado em 26 de Maio de 2009 em <http://www.portalsinando.com.br/ensinando/>
- Greene, J. (2001). Mixing Social Inquiry Methodologies. In Virgínia Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*, (4ª edição), pp. 251-258. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Grimal, P. (1981). *A vida em Roma na Antiguidade*. Mem Martins: Europa-América.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Harlen, W. (2006a). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 61-80. Londres: Sage.
- Harlen, W. (2006b). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp.103-117. Londres: Sage.
- Hattie, J. (2003). Teacher make a difference: what is research evidence? Comunicação apresentada na conferência *Australian Council for Educational Research Annual Conference: Building Teacher Quality*. Retirado em 25 de Novembro de 2007 de www.arts.auckland.ac.nz/staff
- Hazard, P. (1974). *O Pensamento europeu no século XVIII* (Vols 1-2). Lisboa: Presença.
- Heller, A. (1982). *O homem do Renascimento*. Lisboa: Presença.
- Henriques, R. (2003). A Reforma do Programa – algumas reflexões em torno do programa de História (A) para o 10º ano do Curso Geral de Ciências Sociais e Humanas. In *O Ensino da História*, 25/26, pp. 21-24.
- Henriques, R. (2005). Actividades colaborativas e colaboração. In *O Ensino da História*, 29, pp. 11-15.
- Henriques, R. (2007). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. (Tese de Doutoramento em História, não publicada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Howe, K. (2001). Qualitative Educacional Research: The Philosophical Issues. In Virgínia Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching* (4ª edição), pp. 201-208. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Kellaghan, T. & Madaus, G. (2003). External (public) examinations. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam, (Eds.) *International handbook of educational evaluation*, pp. 577-602. Dordrecht: Kluwer.

- Kellaghan, T. & Stufflebeam, D. (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Kellaghan, T. (2004). *Public examinations, national and international assessments, and educational policy*. Dublin : Educational Research Centre.
- Kincheloe, J. (2001). Introdução. In Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança – Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Lather, P. (2001). Validity as an Incitement to Discourse: Qualitative Research and the Crisis of Legitimation. In Virgínia Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*, (4ª edição), pp. 241-250. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. & Alaiz, V. (1992). *A nova avaliação da aprendizagem: O direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Madaus, G., Scriven, M. e Stufflebeam, D. (1983). *Evaluation models – Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing.
- Malpique, C. (1997). “Interferências da problemática afectiva na aprendizagem”. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 2 (1), pp. 193-202.
- Marrou, H. (1974). *Do Conhecimento Histórico*. (3ª edição). Lisboa: Editorial Aster. (1ª edição, 1954)
- Mattoso, J. (1988). *A Escrita da História*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (1999a). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*, Lisboa: Associação de Professores de História.
- Mattoso, J. (1999b). Sobre o Ensino da História. In *O Ensino da História*, 15, pp. 36- 37.
- Mendes, C. (2003). O programa de História A – Um novo programa? In *O Ensino da História*, 25/26, pp. 16-21.
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 6, 5-9.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22 (2), pp. 155-175.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E. R. Howe (Ed.), *New Directions in educational evaluation*, pp.15-29. London: Falmer.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. In *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 112-129.

- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Retirado em 2 de Agosto de 2008 de www.debatereducacao.pt/index.php?option=com
- Patton, M. (2000). Utilization-focused evaluation. In Stufflebeam, D., Madaus, G. E Kellaghan, T. (eds.) *Evaluation Models*. Boston: Kluwer Academic Publishers, pp.425-438.
- Peralta, H. (2002). “Como avaliar competência(s)? Algumas considerações”. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*, pp.27-33. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação ! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliação em Educação: Novas perspectivas*, pp. 153-173. Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). Les pratiques pédagogiques changent-elles et dans quel sens ? *Pour* (Revue de la Fédération syndicale unitaire, Paris), n° 65, Maio 2000, p. 14. Retirado em 15 de Maio de 2009 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/>
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*. (2ª edição). Cadernos CRIAP, Investigação e Práticas. Porto: Asa.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Postic, M.(2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Postic, M. & De Ketele, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. . (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège-Bruxelas : Pierre Mardaga.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural science*. 28, pp. 4-13.
- Ribeiro, A. C. e Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino/aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. (2ª edição). Bruxelas: De Boeck.

- Roegiers, X. (2004). *Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ?* Retirado em 27 de Março de 2009 de <http://www.bief.be/>
- Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1998a). Evolução das metodologias e práticas de ensino da história no sistema educativo português. Retirado em 7 de Janeiro de 2008 de www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Metodologiasdeensino-Hist.pdf
- Roldão, M. C. (1998b). Gestão curricular na área da História. In Medeiros, E. (coord.), I Encontro de Didáticas nos Açores, pp.133-145. Retirado em 7 de Janeiro de 2008 de www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Gestcurricularnaadehist.pdf
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000a). A complexidade dos modos de aprender na sociedade da comunicação. Repensando os conceitos de concreto e abstracto. In *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues- cultures*. (117). Paris: Didier, pp.35-46. Retirado em 7 de Janeiro de 2008 de <http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/artigoELA.pdf>
- Roldão, M. C. (2000b). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In Roldão, M. C. e Marques, R. (Org.), 2000. *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2002). *Transversalidade e especificidade no currículo – como se constrói o conhecimento?* III Simpósio GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento de Educação de Infância. Retirado em 7 de Janeiro de 2008 de www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005a). *Formação e práticas de gestão curricular – crenças e equívocos*. Porto: ASA.
- Roldão, M. (2005b). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de Ensino e Aprendizagem. In *O Ensino da História*, 29, pp. 6-10.
- Santos, L. (2000). *O ensino da História e a Educação para a Cidadania – concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, M.E. (1985). *Os aprendizes de Pigmeleão*. Lisboa: I.E.D.
- Schmidt, M. A. (1997). A formação de professores de História e o cotidiano na sala de aula. In C. Bittencourt (org.), *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

- Schon, D. A. (1983). *The reflexive practioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwandt, T. e Burgon, H. (2006). Evaluation and the sutdy of lived experience. In I.F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*, pp.98-117. London: Sage.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Eds). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, pp. 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.
- Scriven, M. (2000). Evaluation ideologies. In D. Stufflebeam, G. Madaus, e T. Kellanghan (Eds.), *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*. (2ª edição), pp. 249-278. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shepard, L. (2000) The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14. Retirado em 3 de Junho de 2009 de <http://www.colorado.edu/education/faculty/>
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ª edição), pp. 3–36. New York: McMillan.
- Silva, A., Duarte, A., Sá, I., e Veiga Simão, A. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto, Porto Editora.
- Silva, J. (2007, Maio). A avaliação no Ensino Secundário. In *Jornal A Página*. 167. Retirado em 5 de Janeiro de 2008 de <http://www.apagina.pt/>
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2006). *Evaluation comprensiva y evaluation basada en estándares*. Madrid: Gráo.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The Absence Of Assessment FOR Learning. In Kappan *Professional Journal*. Retirado em 5 de Junho de 2009 de <http://www.pdkintl.org/>
- Stobart, G. (2006). The Validity of Formative Assessment. In John Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, pp. 133-146. Londres: Sage.
- Stufflebeam, D. (2000). Professional standards and principles for evaluations. D. Stufflebeam, G. Madaus, e T. Kellanghan (Eds.), *Evaluation Models*, pp. 439-455. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Sturman, L. (2003). Teaching to the test: science or intuition? In *Educational research*. 45(3), pp. 261-273.
- Sutton, R. (2004). Teaching under high-stakes testing. Dilemmas and decisions of a teacher educator. In *Journal of teacher education*. 55(5), pp. 463-475.

- Torrance, H. e Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment : Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Veríssimo, H. (2004a). A aprendizagem activa. In *O Ensino da História*, 27/28, pp. 25-27.
- Veríssimo, H. (2004b). Para que serve a História? In *O Ensino da História*, 27/28, pp. 10-14.
- Veríssimo, H. (2005). O novo modelo de exame do Ensino Secundário e a utilização de fontes históricas. In *O Ensino da História*, 29, pp. 16-18.
- Vieira, I. (2007). *O feedback nas práticas avaliativas de duas professoras de Português do Ensino Secundário*. (Dissertação de Mestrado em Avaliação em Educação não-publicada), Faculdade Psicologia e Ciências da Educação, Universidade Clássica de Lisboa, Lisboa.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e ensino: para uma prática teórica*. Rio Tinto: ASA.
- Wiggins, Grant (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Retirado em 5 de Maio de 2009 de <http://PAREonline.net/getvn>
- William, D. (2007). What does research say the benefits of formative assesement are? In The National Council of Teachers of Mathematics. Retirado em 7 de Janeiro de 2008 de <http://www.nctm.org/>
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (3ª ed.) Porto: ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

2. Referências legislativas

- Decreto-lei nº6/2001, Ministério da Educação (2001). *Reorganização curricular do Ensino Básico*, de 18 de Janeiro
- Ministério da Educação (2001). *Revisão curricular do Ensino Secundário*, Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março
- Ministério da Educação (2001/2002). *Programa de História A do Ensino Secundário*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário
- Ministério da Educação (2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto

Ministério da Educação (2008). *Informação nº 18.08 sobre a Prova Nacional de Exame de História A*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional. Fevereiro de 2008

3. Outras referências

American Psychological Association (APA). (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Retirado em 27 de Agosto de 2009 de www.apastyle.org/

Assessment Reform Group (1999). *Assessment for Learning Beyond the Black Box*, University of Cambridge School of Education. Retirado em 19 de Dezembro de 2007 de www.assessment-reform-group.org

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Retirado em 19 de Dezembro de 2007 de <http://k1.ioe.ac.uk/tlrp/arg/publications.html>

Associação de Professores de História (2008). *Parecer sobre a prova escrita de História A - 12º ano - 1ª fase de 2008*. Retirado em 9 de Julho de 2008 de <http://www.aph.pt/aph/exames.html>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

PROGRAMA DE HISTÓRIA A

10º, 11º e 12º ANOS

**CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE
CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
FORMAÇÃO ESPECÍFICA**

AUTORAS

Clarisse Mendes (Coordenadora)

Cristina Silveira

Margarida Brum

Homologação

16/03/2001 (10º Ano)

01/04/2002 (11º e 12º Anos)

Índice

1. Introdução	3
2. Apresentação do Programa	6
2.1. Finalidades	6
2.2. Objectivos	6
2.3. Competências	7
2.4. Visão geral dos conteúdos/temas	9
2.5. Sugestões metodológicas gerais	11
2.6. Recursos	13
2.7. Avaliação	14
3. Desenvolvimento do programa	16
3.1. Estrutura dos módulos	16
3.2. Conceitos operatórios e conceitos metodológicos	18
3.3. Conteúdos/Conceitos/Aprendizagens específicas dos módulos	20
 10º ANO	
Módulo Inicial – Estudar / Aprender História	20
Módulo 1 – Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica	22
Módulo 2 – O Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII e XIV – Espaços, Poderes e Vivências	25
Módulo 3 – A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos Séculos XV e XVI	29
 11º ANO	
Módulo 4 – A Europa nos Séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais	34
Módulo 5 – O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX	39
Módulo 6 – A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismos e Choques Imperialistas	43

12º ANO

Módulo 7 – Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX	48
Módulo 8 – Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao Início da Década de 80 – Opções Internas e Contexto Internacional	53
Módulo 9 – Alterações Geoestratégicas, Tensões Políticas e Transformações Socioculturais no Mundo Actual	58

4. Bibliografia	63
------------------------------	-----------

1. Introdução

As transformações das sociedades contemporâneas, pela rapidez com que se processam e pela cada vez maior imprevisibilidade dos seus desfechos, evidenciaram a importância de uma escolaridade mais dilatada em tempo mas, sobretudo, menos divorciada das realidades quotidianas e das interrogações que estas colocam. Neste contexto complexo – em que se exige «mais escola» mas, simultaneamente, se pretende uma escola diferente – urge assegurar aos jovens formações sólidas, orientadas para o desenvolvimento de competências mobilizadoras da totalidade do indivíduo e que, pelo elevado grau de transferência que apresentem, suscitem desempenhos adequáveis a novas situações.

A reestruturação dos cursos e planos de estudo do ensino secundário e a consequente reformulação dos programas de ensino ocorrem assim como resposta à necessidade enunciada, obrigando a repensar o lugar das disciplinas nos planos de estudo e um modelo de escola capaz de se assumir, também ela, como criadora de currículo.

No novo plano curricular, a História surge, tal como na Reforma de 1989, integrada quer em Cursos Tecnológicos quer em Cursos Gerais e nestes, tal como no anterior plano de estudos, faz parte do conjunto de disciplinas da Formação Específica. Porém, a intenção de proporcionar aos alunos uma formação mais adequada às suas reais necessidades, levou a que se optasse, agora, por diversificar os programas de ensino, atribuindo-lhes, em conformidade, diferentes cargas horárias na globalidade do ciclo de estudos.

Assim, nos Cursos Gerais, prioritariamente destinados ao ingresso no ensino superior e em que a Formação Específica se destina a preencher uma vertente «científica e técnica no domínio de conhecimento do respectivo curso», a disciplina apresenta um destaque diferente de acordo com a orientação do plano curricular a que respeita. No Curso de Ciências Sociais e Humanas e no de Ciências Sócio-Económicas, a História integra o tronco comum da formação específica, sendo «disciplina estruturante» e, no primeiro daqueles cursos - em que o presente programa se integra -, abrange os três anos do ciclo de estudos, sendo-lhe atribuído o número máximo de horas previsto no currículo do ensino secundário. No Curso de Línguas e Literaturas, a História inclui-se no leque de opções da Formação Específica, razão por que ocorre apenas no último ano do ciclo.

Às diferentes situações enunciadas correspondem programas distintos. O sistema prevê, porém, ainda em obediência ao princípio de adequação às necessidades dos jovens, a possibilidade de o

aluno rever o seu percurso, permitindo-lhe a transição quer entre os Cursos Tecnológicos e os Cursos Gerais quer entre as diversas alternativas criadas no âmbito destes últimos. Esta condição torna, obviamente, indispensável a existência de linhas de articulação entre os diversos programas, as quais repousam, sobretudo, num mesmo entendimento de dois aspectos que se encontram intimamente relacionados - o da construção do conhecimento histórico e o das virtualidades formativas da disciplina.

Tal como acontece em outros domínios científicos, também a História tem vindo a mudar: formulam-se novas hipóteses, identificam-se novos objectos, diversificam-se metodologias, estabelecem-se relações mais amplas com outros saberes, constroem-se novas interpretações. Este alargamento do campo historiográfico tem vindo, porém, a evidenciar a inevitável revisibilidade do conhecimento ou mesmo a dificuldade em elaborar sínteses de grande dimensão, outrora julgadas possíveis, aspecto que parece tornar complexa a selecção dos domínios que devem ser estabelecidos como objecto de estudo, no ensino secundário. Ora, os jovens, na fase de desenvolvimento em que se encontram durante a frequência deste nível de ensino, necessitam de referentes seguros que lhes permitam interpretar as realidades sociais que com eles interagem; que proporcionem fios de inteligibilidade entre as grandes questões nacionais e os problemas decorrentes de uma globalização cada vez mais envolvente; que se constituam como apoio para as escolhas que inevitavelmente terão de realizar. Nesta perspectiva, a História, cujo objectivo último é, afinal, a compreensão da vida do homem em sociedade, configura-se como uma disciplina de eleição; além disso, a natureza terminal do ciclo de estudos que o ensino secundário constitui torna inevitável operar uma selecção no conjunto de opções que o campo historiográfico patenteia.

O eixo organizador dessa selecção encontra-se neste caso na concepção de História que se perfilha. Entende-se o conhecimento histórico como decorrente de uma construção rigorosa, resultante da confrontação de hipóteses com os dados obtidos na pesquisa e na crítica exaustiva de fontes diversificadas, circunscritas num tempo e num espaço identificadas. Esse conhecimento decorre, portanto, da compatibilização de um registo descritivo com uma dimensão problematizante e explicativa, já que é, inquestionavelmente, interpretação de mudanças. Perfilha-se, assim, uma concepção de História abrangente das diversas manifestações da vida das sociedades humanas, sensível à interacção entre o individual e o colectivo e à multiplicidade de factores que, em diversos tempos e espaços, se tornaram condicionantes daquilo que hoje somos.

Considera-se, aliás, que a dificuldade na elaboração de sínteses, acima referida, não pode empurrar-nos nem para uma diluição dos objectos de estudo nem para a sua limitação ao factológico, numa perspectiva redutora.

Importa, portanto, circunscrever áreas do conhecimento historiográfico que patenteiem aspectos significativos da evolução da humanidade e que integrem linhas de reflexão problematizadoras das relações entre o passado e o presente. Importa, além disso, mobilizar a diversidade de campos de observação, para tornar consciente a relatividade das escolhas efectuadas pela humanidade, fortemente inseridas num tempo e num espaço determinados.

As opções tomadas têm expressão na eleição de finalidades e de objectivos que dimensionam a vertente formativa da disciplina e se operacionalizam num campo alargado de competências. Porém, porque a vertente pedagógica que se adopta decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objecto de apropriação consciente pelos jovens. É assim que, nas metodologias que se considera indispensável promover, a análise das fontes tem um papel insubstituível. Com efeito, ela contribuirá para o desenvolvimento nos jovens de uma perspectiva crítica; e promoverá também o reforço de uma dimensão ética, já que as inferências inevitáveis de efectuar repousarão em argumentos de carácter documental.

Abre-se desse modo o campo para a promoção de aquisições científicas sólidas e, simultaneamente, ao nível do agir, para a integração de hábitos de ponderação de opções, promotores da intervenção consciente e democrática dos jovens na vida colectiva.

A elaboração dos diferentes programas de História dos Cursos Gerais partiu, como se expôs, de uma mesma concepção de conhecimento histórico e do papel da disciplina na formação do aluno. Assim, e tendo em conta que os perfis de saída dos diversos cursos orientarão os alunos para diferentes formações no ensino superior, foi na selecção dos conteúdos que se estabeleceu as necessárias diferenças entre os programas. Reafirma-se porém que os conteúdos, por si só, não permitirão promover o desenvolvimento das competências consideradas essenciais; necessitam de ser integrados num todo coerente, mobilizados através de recursos e de metodologias que se adequem às finalidades e objectivos estabelecidos como horizonte desejável.

2. Apresentação do Programa

2.1. Finalidades

- Promover o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo actual.
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais.
- Favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista.
- Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.

2.2. Objectivos

- Desenvolver atitudes de curiosidade intelectual, de pesquisa e de problematização, face ao saber adquirido e a novas situações.
 - Desenvolver a capacidade de autocritica, de abertura à mudança, de compreensão pela pluralidade de opiniões e pela diversidade de modelos civilizacionais.
 - Aprofundar a sensibilidade estética e a dimensão ética, clarificando opções pessoais.
 - Desenvolver hábitos de participação em actividades de grupo, assumindo iniciativas e estimulando a intervenção de outros.
 - Desenvolver a consciência dos problemas e valores nacionais, dos direitos e deveres democráticos e do respeito pelas minorias.
- Interpretar o conteúdo de fontes, utilizando técnicas e saberes adequados à respectiva tipologia.
 - Aplicar instrumentos de análise das ciências sociais na construção do conhecimento histórico.
 - Formular hipóteses explicativas de factos históricos.
 - Utilizar correctamente o vocabulário específico da disciplina.
 - Desenvolver hábitos de organização do trabalho intelectual, utilizando diversos recursos e metodologias.
 - Sistematizar conhecimentos e apresentá-los, utilizando diversas técnicas.
- Identificar o conhecimento histórico como um estudo, cientificamente conduzido, do devir das sociedades no tempo e no espaço.
 - Identificar os factores que condicionam a relatividade do conhecimento histórico.
 - Interpretar o diálogo passado-presente como um processo indispensável à compreensão das diferentes épocas, civilizações e comunidades.
 - Reconhecer a complementaridade das perspectivas diacrónica e sincrónica, na análise histórica.
 - Reconhecer as interações entre os diversos campos da história – económico, social, político, institucional, cultural e de mentalidades – entre os diversos níveis de integração espacial, do local ao mundial e do central ao periférico, bem como entre os indivíduos e os grupos.
 - Compreender a dinâmica histórica como um processo de continuidades, mudanças e ritmos de desenvolvimento condicionados por uma multiplicidade de factores.

2.3. Competências

As Finalidades e Objectivos enunciados constituem linhas de orientação do processo de ensino e de aprendizagem, esperando-se que, no final do ciclo de estudos, os alunos evidenciem as seguintes competências:

- **pesquisar, de forma autónoma mas planificada**, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência;
- **analisar fontes de natureza diversa**, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado;
- **analisar textos historiográficos**, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação susceptível de revisão em função dos avanços historiográficos;

- **situar cronológica e espacialmente** acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- **identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos**, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
- **situar e caracterizar aspectos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial**;
- **relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial**, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;
- **mobilizar conhecimentos** de realidades históricas estudadas **para fundamentar opiniões**, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, **e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente**;

- **elaborar e comunicar**, com correcção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados:
 - o estabelecendo os seus traços definidores;
 - o distinguindo situações de ruptura e de continuidade;
 - o utilizando, de forma adequada, terminologia específica;
- **utilizar as tecnologias de informação e comunicação**, manifestando **sentido crítico** na selecção adequada de contributos;

- **assumir responsabilidades em actividades individuais e de grupo;**
- **participar em dinâmicas de equipa,** contribuindo para o estabelecimento de relações harmoniosas e profícuas;
- **manifestar abertura à dimensão intercultural** das sociedades contemporâneas;
- **disponibilizar-se para ampliação e aprofundamento da sua formação.**

2.4. Visão geral dos conteúdos/temas

O Programa do Curso de Ciências Sociais e Humanas, entendido como uma reformulação do homologado em 1991, apresenta, quanto aos conteúdos, uma estrutura temática, sendo organizado numa perspectiva cronológica, embora não contínua.

A opção por esta estrutura decorre de duas ordens de razões. Por um lado, a natureza do trabalho que se pretende realizar ao nível do ensino secundário – análise mais exigente de fontes, ampliação de algumas áreas de conteúdo consideradas fundamentais para a compreensão do mundo actual, problematização de relações passado-presente ou de linhas explicativas – trabalho que não é compatível com uma grande extensão de conteúdos. Por outro, uma vez que os alunos adquiriram já, no ensino básico, uma visão genérica da evolução das sociedades e a factologia essencial, especialmente no que respeita à história de Portugal, parece lógico considerar, num entendimento de sequencialidade entre o ensino básico e o ensino secundário, que para este nível pode ser reservado um estudo mais aprofundado de alguns aspectos.

Visando a exequibilidade do programa, seleccionaram-se apenas três temas/módulos para cada ano. Estes, num âmbito cronológico que se estende da antiguidade clássica ao mundo contemporâneo, centram-se em momentos significativos da realidade histórica ou determinantes de mutações.

Por razões de pertença e de identidade cultural, destacaram-se as raízes clássicas e medievais da civilização europeia, e as grandes transformações que esta sofreu.

Pela função que o estudo da história do século XX pode ter na aquisição de instrumentos que reforcem uma cidadania interventiva, dedicou-se-lhe todo o 12º ano.

Pela importância que a construção da memória pode assumir, na problematização das relações entre o que somos e o que pretendemos construir, deu-se relevância à história de Portugal, entendida ora na sua singularidade ora como exemplo da evolução mais geral, estabelecendo-se a articulação com a história europeia e a mundial.

Em cada um dos domínios citados procurou-se focar a diversidade e as inter-relações entre os diversos planos - o político, o institucional, o económico, o social, o cultural e o das mentalidades.

Não foram individualizados conteúdos de história local, mas foram apontadas articulações possíveis no âmbito das situações de aprendizagem sugeridas, cuja concretização é deixada ao critério dos professores e das escolas.

O Programa prevê ainda que o estudo dos temas/módulos estabelecidos para o 10º ano seja antecedido de um módulo inicial – situação comum às restantes disciplinas do plano curricular do 10º ano. Para este módulo não são destacados conteúdos específicos, já que a função do mesmo é fornecer ao professor e aos alunos indicadores das aquisições efectuadas no ensino básico, permitir detectar eventuais desajustamentos e propor caminhos alternativos.

Ano	Módulo
10º	INICIAL – ESTUDAR / APRENDER HISTÓRIA

Ano	Módulo
10º	1. RAÍZES MEDITERRÂNICAS DA CIVILIZAÇÃO EUROPEIA – CIDADE, CIDADANIA E IMPÉRIO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA
	2. O DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII E XIV – ESPAÇOS PODERES E VIVÊNCIAS
	3. A ABERTURA EUROPEIA AO MUNDO – MUTAÇÕES NOS CONHECIMENTOS, SENSIBILIDADES E VALORES NOS SÉCULOS XV E XVI
11º	4. A EUROPA NOS SÉCULOS XVII E XVIII – SOCIEDADE, PODER E DINÂMICAS COLONIAIS
	5. O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX
	6. A CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL – ECONOMIA E SOCIEDADE; NACIONALISMOS E CHOQUES IMPERIALISTAS
12º	7. CRISES, EMBATES IDEOLÓGICOS E MUTAÇÕES CULTURAIS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX
	8. PORTUGAL E O MUNDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AO INÍCIO DA DÉCADA DE 80 – OPÇÕES INTERNAS E CONTEXTO INTERNACIONAL
	9. ALTERAÇÕES GEOESTRATÉGICAS, TENSÕES POLÍTICAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO MUNDO ACTUAL

2.5. Sugestões metodológicas gerais

Os princípios enunciados na Introdução e expressos nas finalidades e objectivos seleccionados requerem a opção por uma linha metodológica que enfatize o desenvolvimento de aprendizagens promotoras da autonomia pessoal e conducentes à construção progressiva de um quadro de referências orientador da intervenção crítica na vida colectiva.

Um tal processo, que visa desenvolver nos alunos a apropriação consciente de formas de pensar estruturadas e de modos de agir criativos, implica a concepção:

- da aula como um espaço aberto às dinâmicas individuais e de grupo, num equilíbrio entre iniciativas individuais e cooperação;
- do professor como um orientador atento, conciliando o cumprimento da programação com respostas pedagogicamente adequadas às necessidades dos alunos, procedendo à diversificação de estratégias e à necessária individualização do ensino.

Para que os alunos atinjam os objectivos propostos e venham a evidenciar as competências consideradas desejáveis, toda uma variedade de recursos e de actividades poderá ser mobilizada pelo professor, no sentido de:

- incentivar e orientar a pesquisa individual em suportes diversos, dentro e fora da sala de aula;
- estimular a organização e a recolha de dados recorrendo, nomeadamente, às novas tecnologias;
- promover contactos, devidamente programados, com a realidade envolvente;
- programar a realização de tarefas que estimulem capacidades de intervenção crítica e de fruição estética;
- proporcionar condições para a participação dos alunos em actividades que exijam tomadas de posição de carácter ético.

Em qualquer caso, porém, as actividades de carácter mais inovador ou mais complexo não poderão fazer esquecer as bases tradicionais da construção do conhecimento histórico:

- o comentário crítico de fontes de diferentes tipologias que propiciem uma recolha de dados diversificada;
- a elaboração e a análise de rigorosos quadros cronológicos que ajudem a estruturar a informação recolhida;
- a observação e elaboração de mapas de localização dos fenómenos em estudo que conduzam à formulação de hipóteses interpretativas sobre a afirmação e difusão dos mesmos.

O trabalho de crítica das fontes, além de evidenciar a forma como se constrói um conhecimento que não se esgota na aquisição de conteúdos, terá ainda a vantagem de proporcionar a transferência de competências para outros domínios. Com efeito, numa civilização onde os *media* são determinantes e a apresentação de realidades virtuais é já um facto, torna-se urgente a construção de sólidos processos de desmontagem da informação – construção a que a História pode dar resposta.

Na planificação das actividades haverá o cuidado de as integrar em contextos que acentuem a vertente de construção científica do conhecimento. Assim, convirá que a abordagem dos conteúdos se inicie pelo levantamento de problemas e que sejam promovidas condições para que os alunos consciencializem os caminhos percorridos.

Quer no levantamento inicial de problemas quer na elaboração de pequenas sínteses conclusivas, será indispensável chamar-se a atenção para o estabelecimento de relações passado-presente, tornando explícitas linhas de articulação entre os conhecimentos adquiridos e as vivências dos alunos. Acresce que, no conhecimento histórico que se pretende construído, é necessário atender à vertente narrativa da disciplina, conciliando-a com abordagens de carácter mais estrutural que, inevitavelmente, terão também de ser proporcionadas. Com efeito, as dificuldades que o estudo da disciplina coloca prendem-se, sobretudo, com a compreensão pelos alunos de conceitos referentes a realidades hoje já inexistentes ou com a apreensão da dimensão temporal dos períodos estudados. O recurso a nexos de natureza causal que patenteiem relações entre os diferentes períodos, ou entre o passado e o presente, a evidência das transformações operadas contribuirão, decerto, para uma compreensão por parte dos adolescentes de questões mais complexas.

No plano curricular agora aprovado a institucionalização de aulas de 90 minutos oferece a possibilidade de desenvolvimento, na própria sala de aula, de estratégias mais exigentes em tempo, nomeadamente de pesquisa individual e de trabalho em equipa. Em todos os módulos é apresentada, com carácter de sugestão, uma vasta gama de actividades, contextualizadas em situações de aprendizagem. No entanto, os professores poderão sempre optar por outras, mais consentâneas com exigências da escola ou dos alunos. Em qualquer caso, só uma planificação cuidada das actividades pode propiciar condições para a execução de reais «trabalhos práticos» e conduzir a uma efectiva apropriação, por todos os alunos, dos conteúdos em estudo. A programação dessas actividades exigirá, naturalmente, a constituição de equipas de professores da mesma escola, que assegurem a elaboração dos materiais que suportem de forma coerente e adequada as actividades a realizar pelos alunos. É um trabalho que virá por certo facilitar a articulação entre a disciplina e a Área de Projecto.

No trabalho visado é também indispensável que o professor se preocupe com a forma como os alunos estudam. Importará discutir formas de utilizar o manual e formas de ampliar e diversificar a informação nele contida. Será também importante suscitar a consulta de obras historiográficas acessíveis, sendo propiciada informação sobre a elaboração de fichas bibliográficas e fichas de

leitura. Por outro lado, na pesquisa e organização de informação, deve existir cuidado em sensibilizar para o distanciamento necessário relativamente à apropriação do conhecimento produzido por outros e, no limite, para a propriedade do trabalho intelectual.

Os registos escritos de tipo diversificado produzidos pelos alunos, bem como a apresentação oral de actividades realizadas, devem ser, no ensino secundário, particularmente cuidados. Caberá ao professor, na perspectiva de transversalidade da língua portuguesa, consciencializar os alunos da necessidade de aperfeiçoarem a sua produção linguística.

2.6. Recursos

O cumprimento da linha metodológica proposta exige a mobilização da Escola, no sentido de serem facultados a alunos e professores os recursos essenciais.

Ao nível das salas de aula deverão ser criadas condições que permitam a utilização do retroprojector e do projector de diapositivos; as salas deverão ainda ter expositores de parede para apresentação de projectos em curso e de trabalhos já realizados.

Será também essencial que a escola mobilize os seus recursos globais – criação ou dinamização de um centro de recursos de fácil acesso que integre:

- biblioteca apetrechada com as obras de consulta geral indicadas no programa – atlas, dicionários, enciclopédias, histórias gerais – e com publicações periódicas, no âmbito da História e das Ciências Sociais;
- mediateca com recursos em suportes variados;
- área(s) equipada(s) com meios que permitam a recolha de informação (gravadores áudio e vídeo, máquina fotográfica), com meios informáticos (PC ligados em rede, com acesso à Internet) e de apresentação pública da informação recolhida e produzida (*datashow*).

Considera-se, ainda, de interesse que a Escola dinamize a formação de um centro de documentação de história local e regional.

2.7. Avaliação

Parte integrante da linha metodológica seleccionada, a avaliação será entendida como elemento regulador da aprendizagem. Assim, a planificação das práticas de avaliação não se reveste de um carácter autónomo; ela deve fazer parte do processo de gestão das aprendizagens, contribuindo para o fornecimento de informação relevante na perspectiva do professor e na do aluno.

Com efeito, convém que o professor, no estabelecimento de objectivos para cada unidade de ensino, não os encare numa perspectiva formalista que atomize os objectivos em torno de cada conteúdo e se traduza numa opção redutora que perca de vista a orientação geral da aprendizagem; mas convém, igualmente, que se não centre apenas no desenvolvimento das estratégias/actividades já que estas são apenas um meio de suscitar a interiorização do conhecimento e dos modos de fazer. A avaliação é, pois, indispensável ao professor, para a obtenção de informação sobre a adequação dos actos de ensino às aquisições desejadas.

Por outro lado, importa que os alunos possam perspectivar os seus progressos, envolvendo-se na construção progressivamente mais consciente das aprendizagens; um tal processo só será viável se tiver sido suscitada nos alunos a representação dos fins a atingir e se lhe for sendo fornecida informação que possa utilizar para se corrigir.

Assim, tornados claros para os alunos, num processo de co-responsabilização, os objectivos a atingir, as tarefas a desenvolver (no âmbito de estratégias que considerem a necessária individualização do ensino) e os critérios de execução esperados, o professor ajudará cada aluno a encontrar os domínios em que, eventualmente, seja necessário modificar o seu desempenho.

Releva-se, pois, o carácter formador da avaliação, em que o diagnóstico tem uma função instrumental. Por isso, e a fim de serem detectados, a tempo, eventuais desajustes, foi criado, como se referiu à entrada do 10º ano, um módulo inicial com função de diagnóstico e de reorientação.

A avaliação interna deve assim garantir o acompanhamento da progressão do trabalho a realizar em cada módulo, revestindo formas adequadas aos objectivos cuja consecução se pretende testar e sendo sensível aos processos e não apenas aos produtos. O que implica que, para além de testes escritos, sejam aplicadas listas de verificação, fichas de observação e outros instrumentos sensíveis à especificidade do desempenho das tarefas, tendo-se consciência de que, em alguns domínios, só no médio prazo serão evidentes os resultados.

A perspectiva formadora da avaliação a que se deu relevo não se pretende porém incompatível com um controlo de características sumativas – interno e externo: professor e alunos sabem que a escola é um colectivo e que, tendo embora cada um direito a ser avaliado na sua individualidade, de modo a poder progredir, todos necessitam de ser confrontados com as exigências sociais, necessidade de que a escola não pode alhear-se.

No curso de Ciências Sociais e Humanas o sistema prevê, no âmbito da avaliação sumativa externa, um exame final, no 12ª ano. A prossecução dos objectivos da disciplina, sistematicamente visados ao longo dos três anos do Curso, propiciará aos alunos os instrumentos indispensáveis ao

êxito nessa testagem final. De modo a auxiliar o professor a estabelecer as linhas de orientação relativamente às metas de avaliação externa, o Programa assinala os *conteúdos de aprofundamento*, os *conceitos* e as *aprendizagens* consideradas *estruturantes*.

3. Desenvolvimento do programa

3.1. Estrutura dos módulos

Cada módulo abre com um conjunto de informações, designado como **orientação geral**, em que são clarificados:

- o âmbito cronológico do módulo;
- as vertentes mais significativas a explorar no tratamento dos conteúdos, e o grau de relevância atribuído aos mesmos, estabelecendo-se, por isso, aqueles que devem ser considerados **de aprofundamento**;
- o número de aulas aconselhado, especificando-se o número das que devem ser reservadas para os conteúdos de aprofundamento;
- as aprendizagens previstas no ensino básico, consideradas como suporte.

Da necessidade de recuperar aprendizagens do ensino básico decorre a exigência de que o professor conheça o programa da disciplina deste nível de ensino e o enunciado de competências que lhe está adstrito.

Após a indicação da orientação geral, apresentam-se, em cada módulo, quadros que estabelecem:

- a rubricação dos **conteúdos**, destacando os **de aprofundamento**;
- os **conceitos**/noções específicos, assinalando-se (com asterisco) aqueles que devem ser entendidos como **estruturantes**;
- um conjunto de sugestões metodológicas e de recursos, tendo em vista a organização das situações de aprendizagem.

Os conceitos específicos são indicados, em cada módulo, no primeiro momento em que o seu conhecimento se torna indispensável; alguns foram já objecto de abordagem no ensino básico e serão objecto de trabalho continuado, ao longo dos anos de aprendizagem que à disciplina respeitam.

Quanto aos conteúdos, são considerados de aprofundamento:

- os que se centram em aspectos definidores da temática essencial do módulo;
- os que se referem a especificidades do processo histórico português;
- os que se revestem de uma dimensão problematizadora.

Os restantes conteúdos respeitam:

- a enquadramentos gerais, destinados a identificarem os tempos e os espaços em que se processam as transformações que serão objecto de estudo;

- a articulações com outros momentos/fases da história europeia ou mundial;
- a áreas que foram já objecto de tratamento no ensino básico e que são convocadas neste nível como base dos aprofundamentos a efectuar.

Aos conteúdos de aprofundamento deverá corresponder um maior número de aulas e a opção por estratégias que suscitem um maior envolvimento dos alunos.

Relativamente às situações de aprendizagem, elas apontam em duas direcções:

- a indispensabilidade do recurso à análise de fontes, de quadros cronológicos, de mapas e à elaboração orientada de glossários;
- a possibilidade de organização de actividades diversificadas, nomeadamente em equipa, tendo em atenção, sobretudo, a existência de aulas de 90 minutos.

Em todas elas, mas sobretudo no caso destas últimas, apenas se trata de sugestões, com carácter meramente indicativo. Ou seja, nem se revestem de obrigatoriedade nem se destinam à realização exaustiva. E porque ao professor compete também um importante papel na construção do currículo, cada professor, nos contextos da escola e das turmas em que desenvolve o trabalho, decidirá quais as estratégias e os recursos mais adequados, desde que constituam conjuntos coerentes, organizados em actividades práticas.

O módulo fecha com a indicação das **aprendizagens** para as quais concorre o trabalho desenvolvido. Têm um carácter deliberadamente amplo, em consonância com as três vertentes dos objectivos da disciplina, as quais devem ser permanentemente mobilizadas. No conjunto das aprendizagens assinalam-se (com duplo asterisco) aquelas que, em conformidade com a orientação estabelecida, devem ser entendidas como **estruturantes**.

Quanto aos **conceitos operatórios e aos conceitos metodológicos de âmbito geral**, em virtude da sua transversalidade, não foram inseridos nos módulos. Obviamente, **não se destinam a ser objecto de teorização** - são encarados como subjacentes ao desenvolvimento do conjunto dos conteúdos, razão pela qual se apresentam em quadro global, antecedendo a apresentação dos módulos. Na verdade, só no médio/longo prazo, no decurso do ciclo de estudos que o ensino secundário constitui, se espera que a apropriação destes conceitos se efectue. O seu enunciado é apresentado, sobretudo, no sentido de constituir um referencial permanente da acção do professor.

3.2. Conceitos operatórios e conceitos metodológicos

Conceitos Operatórios	Temporalidade	<i>Tempo curto</i> <i>Tempo cíclico</i> <i>Longa duração</i>
	Espacialidade	<i>Local</i> <i>Regional</i> <i>Nacional</i> <i>Civilizacional</i> <i>Mundial</i>
	Níveis de análise	<i>Evento</i> <i>Conjuntura</i> <i>Estrutura</i> <i>Diacronia</i> <i>Sincronia</i> <i>Periodização</i>
	Campos de problematização	<i>Político</i> <i>Económico</i> <i>Social</i> <i>Cultural</i> <i>Institucional</i> <i>Mentalidades</i>
	Mutação	<i>Ruptura</i> <i>Crise</i> <i>Revolução</i>
Conceitos Metodológicos	Fontes	<i>Documento</i> <i>Fontes escritas</i> <i>Fontes monumentais</i> <i>Fontes paisagísticas e naturais</i> <i>Fontes da civilização material</i> <i>Fontes orais</i> <i>Dado histórico</i>
	Operações	<i>Heurística</i> <i>Crítica externa</i> <i>Crítica interna</i> <i>Hipótese</i> <i>Modelo</i> <i>Tendência</i> <i>Síntese histórica</i> <i>Ciências anexas da História</i>
	Métodos	<i>Método indutivo</i> <i>Método comparativo</i> <i>Método quantitativo</i>

10º ANO

3.3. Conteúdos / Conceitos / Aprendizagens específicas dos módulos

Módulo Inicial – ESTUDAR / APRENDER HISTÓRIA

Orientação Geral:

O módulo inicial reveste-se de um carácter propedêutico, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- conhecer a situação dos alunos, a partir de uma avaliação diagnóstica, relativamente ao conhecimento histórico e às competências específicas com ele relacionadas⁽¹⁾;
- proceder à recuperação orientada dos grandes quadros cronológicos e espaciais globais proporcionados pelas aprendizagens previstas no ensino básico;
- sensibilizar para a importância do conhecimento histórico como suporte de inteligibilidade do mundo contemporâneo;
- valorizar os saberes dos alunos, visando a reorientação e o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Deverão ser **excluídas teorizações sobre metodologias da História e sobre o estatuto epistemológico do conhecimento histórico.**

Tempo previsto: 6 aulas.

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<u>A História: tempos e espaços</u> <ul style="list-style-type: none">• Quadros espaço-temporais; períodos históricos e momentos de ruptura.• Processos evolutivos; a multiplicidade de factores.• Permutas culturais e simultaneidade de culturas.• História nacional e história universal – interações e especificidade do percurso português.	Fonte histórica Tempo histórico Cronologia Periodização Património Condicionalismo Efeito Ciências Sociais	<p>De acordo com a orientação prevista para este módulo, o professor, como criador de currículo, deverá construir caminhos adequados aos contextos e às necessidades dos alunos. Assim, os tópicos enunciados não devem ser abordados de uma forma sequencial mas antes vistos e tratados como direcções de aprendizagem, no contexto de uma exploração integrada e organizada em função dos eixos maiores do tempo e do espaço.</p> <p>A abordagem à noção de período histórico decorrerá, essencialmente, da análise da multiplicidade de documentos, acentuando-se, sobretudo, as mutações e o carácter contrastante das diferentes épocas.</p> <p>A recolha e o tratamento da informação devem resultar de um trabalho guiado pelo professor, de selecção e consulta de documentos e recursos - em suportes variados e devidamente didactizados – de diversa natureza e índole (enciclopédias, atlas, colecções documentais, dados numéricos com suporte informático), escritos e iconográficos, áudio e audiovisuais. Documentos alusivos a aspectos materiais e do quotidiano; documentos relacionados com monumentos, com sítios classificados, com vestígios arqueológicos...</p> <p>Sugere-se que se privilegiem documentos que constituam exemplos marcantes de cada uma e das diversas épocas, cotejados com outras informações, numa análise cruzada que evidencie articulações.</p> <p>Importa que o professor, face à sobredensificação da informação, ensine o aluno a procurá-la, a sistematizá-la, a avaliar a sua pertinência.</p> <p>A avaliação diagnóstica deverá também possibilitar a aferição de dificuldades linguísticas, nos domínios da oralidade e da escrita. Deverão, por isso, ser utilizadas técnicas de comunicação oral, trabalhados e produzidos textos para cultivar e melhorar essas competências e incentivar a interactividade entre a oralidade e a expressão escrita.</p>

(1) COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PROMOVIDAS NO ENSINO BÁSICO (Pag. 21)

Consideram-se como aprendizagens relevantes as que são contempladas na matriz de competências essenciais promovidas no Ensino Básico, destacando-se:

- compreender a noção de período histórico como resultado de uma reflexão sobre permanências e mutações nos modos de vida das sociedades, num dado espaço;
- organizar quadros cronológicos e espaciais da História de Portugal e da História Geral estabelecendo inter-relações;
- reconhecer a diversidade de documentos e a necessidade de uma leitura crítica;
- exercitar a prática de recolha de informação e a sua transformação em conhecimento;
- desenvolver a noção de relativismo cultural.

⁽¹⁾ COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PROMOVIDAS NO ENSINO BÁSICO - de acordo com publicação do enunciado de Competências Essenciais em História

TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/UTILIZAÇÃO DE FONTES

- Participar na selecção de informação adequada aos temas em estudo; interpretar documentos com mensagens diversificadas; formular hipóteses de interpretação de factos históricos; realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo.
- Inferir conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens diversas (textos, imagens, mapas e plantas, tabelas cronológicas, gráficos e quadros).
- Utilizar meios informáticos no tratamento gráfico da informação (mapas e gráficos), no processamento de informação e comunicação de ideias e consulta, interpretação, organização e avaliação da informação.

COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA

- Utilizar diversas formas de comunicação escrita, nomeadamente, na produção de biografias, diários, narrativas, resumos, sínteses, relatórios, aplicando o vocabulário específico da História na descrição, relação e explicação dos diferentes aspectos da sociedade. O uso correcto da expressão escrita em língua portuguesa é fundamental nestas actividades.
- Utilizar correctamente a língua portuguesa na expressão oral e na emissão de opiniões fundamentadas, através da narração/descrição e participação em pequenos debates, colóquios, mesas - redondas, painéis, apresentações orais de trabalhos.
- Analisar e produzir materiais iconográficos (plantas/mapas, gráficos, tabelas, quadros, frisos cronológicos, organigramas, esquemas) enriquecendo a comunicação com a sua utilização.
- Utilizar os meios informáticos como suporte da comunicação.

COMPREENSÃO HISTÓRICA:

♦ **TEMPORALIDADE**

- Identificar e caracterizar as principais fases da evolução histórica e os grandes momentos de ruptura do processo evolutivo.
- Localizar no tempo eventos e processos, estabelecer relações entre passado e presente.
- Explicitar as dinâmicas temporais que impulsionam as sociedades humanas (permanências, transformações, desenvolvimentos, evoluções, crises, rupturas e revoluções).

♦ **ESPACIALIDADE**

- Localizar e situar no espaço, com recurso a formas diversas de representação espacial.

♦ **CONTEXTUALIZAÇÃO**

- Distinguir aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural e estabelecer relações entre eles.
- Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.
- Relacionar a história nacional com a história universal, abordando a especificidade do caso português.

Módulo 1 – RAÍZES MEDITERRÂNICAS DA CIVILIZAÇÃO EUROPEIA – CIDADE, CIDADANIA E IMPÉRIO NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Orientação geral:

O módulo 1 centra-se na herança da Antiguidade Clássica, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- contrastar o modelo político-cultural desenvolvido num espaço de grande dimensão – o Império Romano dos séculos I a IV - com o modelo ateniense no seu período de apogeu (séculos V a IV a. C.);
- centrar o estudo nos aspectos que se prendem com o exercício da cidadania e nos que remetem para cânones culturais revisitados ao longo dos tempos;
- proporcionar condições para a compreensão da importância do legado cultural da cidade antiga na construção da civilização europeia.

Tempo previsto: 20 aulas, sendo de **aprofundamento** o ponto **2.**, para o qual serão reservadas cerca de **12 aulas**.

Conhecimentos do Ensino Básico considerados como suporte: *O espaço mediterrâneo na antiguidade clássica; Os Gregos no sec. V a.C.; O Mundo Romano no apogeu do Império; Origem e difusão do Cristianismo no Império Romano.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>1. <u>O modelo ateniense</u></p> <p>1.1. A democracia antiga: os direitos dos cidadãos e o exercício de poderes</p> <p>1.2. Uma cultura aberta à cidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - As grandes manifestações cívico-religiosas. - A educação para o exercício público do poder. - A arquitetura e a escultura, expressão do culto público e da procura da harmonia. 	<p><i>Polis</i> <i>Agora</i> Democracia antiga Cidadão* Meteco Escravo Ordem arquitectónica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração/análise de mapas: divisão política da Grécia em Estados-cidade; o Império Romano - estrutura urbana e rede viária; populações da Península Ibérica nas vésperas da conquista romana; progressão da conquista romana da Península Ibérica; presença de povos bárbaros no Império, no século IV, e progressiva fortificação de fronteiras; divisão administrativa do Império no século IV e sua correlação com a organização da Igreja cristã. - Elaboração de tabelas cronológicas situando: as fases de apogeu da civilização grega e da civilização romana; a progressiva integração da Península Ibérica no Império Romano; o triunfo do Cristianismo no Império. - Elaboração de um glossário de termos de origem grega e de origem latina referentes à arte e aos sistemas políticos das civilizações clássicas. - Reconhecimento, em plantas e em maquetas de Atenas e de Roma, das áreas destinadas às manifestações religiosas, às actividades cívicas e ao lazer nas duas cidades. Pesquisa, em fontes textuais e iconográficas, de informação sobre o impacto do urbanismo na qualidade de vida das populações do Império,

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>2. <u>O modelo romano</u></p> <p>2.1. Roma, cidade ordenadora de um império urbano</p> <ul style="list-style-type: none"> - A unidade do mundo imperial: o culto a Roma e ao imperador, a codificação do direito, a progressiva extensão da cidadania. <p>2.2. A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática</p> <ul style="list-style-type: none"> - A padronização do urbanismo e a fixação de modelos arquitectónicos e escultóricos. - A apologia do Império na épica e na historiografia; a formação de uma rede escolar urbana uniformizada. <p>2.3. A romanização da Península Ibérica, um exemplo de integração de uma região periférica no universo imperial.</p>	<p>Urbe* Império* Forum Direito* Magistratura Urbanismo* Pragmatismo Romanização* Município Aculturação</p>	<p>com levantamento dos equipamentos urbanos facilitadores do quotidiano e caracterização comparada das "ilhas" e das habitações das camadas sociais abastadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise de excertos de manuais escolares romanos referentes ao ensino do Direito. - Visita de estudo a uma estação arqueológica elucidativa da romanização da Península Ibérica. - Visionamento, apoiado em guiões de observação e registo de opiniões, de filmes que embora não directamente relacionados com os conteúdos do módulo recriem aspectos do mundo romano, p. ex., <i>O Gladiador</i> de Ridley Scott (2000). - Elaboração de pequenas biografias de individualidades que tenham exercido influência relevante na cidade antiga, no período cronológico abrangido pelo módulo. - Pequeno trabalho de ficção sobre o percurso, na Península Ibérica, de um soldado romano, desde a mobilização até ao regresso à sociedade civil. - Leitura comentada de <i>Asterix na Hispânia</i>, de Goscinny e Uderzo, com análise da construção literária dos estereótipos sobre os povos. <p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização de um debate na turma: <i>A democracia antiga e a democracia nos nossos dias</i>. - Constituição de um dossier de turma sobre o Ideal Olímpico na Grécia ou sobre os Jogos Olímpicos no passado e no presente, com vista à reflexão sobre os problemas de natureza ética que as práticas desportivas levantam nos nossos dias. Recurso ao site da Internet www.museum.olympic.org e a <i>Jogos Olímpicos, Um Século de Glória, Atenas 1896 - Atlanta 1996</i>, Lisboa, Ed. O Público, 1996. - Pesquisa em fontes iconográficas e em textos de Virgílio e de Tito Lívio de aspectos relativos à apologia do Império; recurso p. ex., a catálogos de Museus e a M. H. Rocha Pereira (1994). <i>Romana Antologia da Cultura Latina</i>. Coimbra: Universidade de Coimbra.
<p>3. <u>O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O Império universal romano-cristão. A Igreja e a transmissão do legado político-cultural clássico. - Prenúncios de uma nova geografia política: a presença dos "Bárbaros" no Império. 	<p>Igreja romano-cristã Civilização* Época clássica</p>	

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
		<p>- Organização de um arquivo colectivo com reproduções de obras de arte do período clássico, textos de especialistas e apreciações pessoais dos alunos, com recurso aos <i>sites</i> da Internet: Musée du Louvre e British Museum.</p> <p>- Ficha de leitura de um capítulo da obra de Mário de Carvalho (1994). <i>Um Deus Passeando pela Brisa da Tarde</i>. Lisboa: Ed. Caminho. Distribuição dos capítulos da obra pelos alunos da turma, a quem caberá fazer o levantamento dos modos de vida, do traje, dos equipamentos urbanos e dos expoentes culturais do Império Romano na Lusitânia, bem como do impacto da difusão do Cristianismo na vida de algumas personagens.</p> <p>- Elaboração de quadros comparativos da situação social e política das mulheres em Atenas e em Roma ou das formas de aceitação/ discriminação dos estrangeiros nas duas cidades.</p> <p>- Trabalho no âmbito da história local ou regional, sobre vestígios da presença romana em Portugal e elaboração de um guião de visita aos sítios estudados, a divulgar à escola; possível intercâmbio com outras escolas.</p>

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- identificar a *polis* ateniense como um centro politicamente autónomo onde se tornou possível desenvolver formas de participação democrática restritas à comunidade dos cidadãos;
- **interpretar a extensão do direito de cidadania romana como um processo de integração da pluralidade de regiões sob a égide do Estado imperial;
- **identificar na romanização da Península Ibérica os instrumentos de aculturação das populações submetidas ao domínio romano;
- **distinguir formas de organização do espaço nas cidades do Império, tendo em conta as suas funções cívicas, políticas e culturais;
- **sensibilizar-se para a importância do legado político cultural clássico como uma das matrizes da formação da civilização europeia ocidental;
- compreender as virtualidades do espaço mediterrânico como lugar de encontros e de sínteses;
- desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e da apreciação de manifestações artísticas do período clássico;
- valorizar processos de intervenção democrática na vida colectiva.

***Conceitos/**Aprendizagens estruturantes**

Módulo 2 – DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII A XIV – ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS

Orientação Geral:

O módulo 2 circunscreve-se ao século XIII e à primeira metade do século XIV, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- salientar, em termos genéricos, os factores de unidade e de diversidade na Europa do século XIII;
- explicitar a articulação entre o mundo rural e o mundo urbano no contexto da afirmação da cidade na Europa feudal;
- evidenciar formas de sociabilidade, cultura e mentalidade que tiveram a sua origem ou afirmação na fase mais dinâmica e criativa da história medieval da Europa ocidental.
- analisar a especificidade da sociedade portuguesa, no período de afirmação de Portugal como entidade política autónoma.

Tempo previsto: 32 aulas, sendo de **aprofundamento** o ponto 2., para o qual serão reservadas cerca de **18 aulas**.

Conhecimentos do Ensino Básico considerados como suporte: *Formação de Portugal no contexto da Reconquista; Dinamismo do mundo rural nos séculos XII e XIII; Lisboa nos circuitos do comércio europeu; Do Românico ao Gótico.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>1. <u>A identidade civilizacional da Europa ocidental</u></p> <p>1.1. Poderes e crenças - multiplicidade e unidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma geografia política diversificada: impérios, reinos, senhorios e comunas; imprecisão de fronteiras internas e externas. - A organização das crenças: o poder do Bispo de Roma na Igreja ocidental; o reforço da coesão interna face a Bizâncio e ao Islão. <p>1.2. O quadro económico e demográfico – expansão e limites do crescimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expansão agrária, dinamização das trocas regionais e afirmação das grandes rotas do comércio externo. - A fragilidade do equilíbrio demográfico. 	<p>Reino*</p> <p>Senhorio*</p> <p>Comuna</p> <p>Papado*</p> <p>Igreja Ortodoxa Grega</p> <p>Islão</p> <p>Burguesia</p> <p>Economia monetária</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração/análise de mapas (séculos XIII e XIV) - Extensão das áreas florestais; fragmentação política da Europa; circuitos comerciais e principais núcleos urbanos; áreas de abrangência, na Europa, da Igreja Romana e da Igreja Ortodoxa; Império Bizantino; Mundo Islâmico; expansão da arquitectura gótica; expansão das ordens mendicantes. Grandes áreas naturais do território português; progressiva fixação da fronteira portuguesa no contexto da Reconquista; distribuição de senhorios e concelhos; itinerários régios em Portugal, no período medieval. - Elaboração de tabela cronológica referente a acontecimentos relevantes da história portuguesa e europeia. - Elaboração de um glossário de vocábulos respeitantes à arte gótica e à permanência, no período actual, de expressões linguísticas que representem vestígios de realidades do período medieval.

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>2. <u>O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico</u></p> <p>2.1. A fixação do território – do termo da Reconquista ao estabelecimento e fortalecimento de fronteiras.</p> <p>2.2. O país urbano e concelhio</p> <ul style="list-style-type: none"> - A multiplicação de vilas e cidades concelhias; a organização do território e do espaço citadino. - O exercício comunitário de poderes concelhios; a afirmação política das elites urbanas. <p>2.3. O país rural e senhorial</p> <ul style="list-style-type: none"> - O exercício do poder senhorial: privilégios e imunidades; a exploração económica do senhorio; a situação social e económica das comunidades rurais dependentes. <p>2.4. O poder régio, factor estruturante da coesão interna do reino</p> <ul style="list-style-type: none"> - A centralização do poder – justiça, fiscalidade e defesa; a reestruturação da administração central e local – o reforço dos poderes da chancelaria e a institucionalização das Cortes. - O combate à expansão senhorial e a promoção política das elites urbanas. - A afirmação de Portugal no quadro político ibérico. 	<p>Reconquista*</p> <p>Concelho*</p> <p>Carta de foral</p> <p>Mesteiral</p> <p>Imunidade*</p> <p>Vassalagem*</p> <p>Monarquia feudal*</p> <p>Cúria</p> <p>Cortes/Parlamentos*</p> <p>Inquirições</p> <p>Legista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de reproduções iconográficas de locais e de objectos de culto religioso na Europa medieval que evidenciem a especificidade dos diversos credos religiosos. - Análise comparativa de plantas de núcleos urbanos medievais, portugueses e da restante Europa, identificando as suas diferentes áreas funcionais. - Análise de documentos iconográficos referentes à sociedade portuguesa. Recurso, p. ex., a Inventários e Catálogos como, <i>Nos confins da Idade Média</i>, Europália, 1991; <i>A Iluminura em Portugal, Identidade e Influências</i>, Biblioteca Nacional, 1999; <i>O sentido das imagens, Escultura e Arte em Portugal (1300-1500)</i>, Museu Nacional de Arte Antiga, 2000. - Leitura de excertos de cantigas de romaria, de romances de cavalaria, de excertos do livro de Marco Pólo para levantamento de dados relativos às práticas de itinerância na época - meios, condições e objectivos. - Visionamento de filmes, apoiado em guiões, orientando a análise para a crítica da recriação de aspectos da realidade histórica no período em estudo; p. ex., <i>Robin dos Bosques</i> de K. Reynolds (1991); <i>Francisco de Assis</i> de Zefirelli (1972). - Visita de estudo a Mértola, ou a Silves, apoiada em guião que oriente a recolha de informação sobre: implantação geográfica; aparelho defensivo; vestígios do passado muçulmano e cristão; pesquisa arqueológica e actividades de recuperação e valorização actual do artesanato tradicional. - Elaboração de uma ficha de leitura de alguns capítulos da obra de J. Le Goff, <i>Por Amor das Cidades</i> e comentário de reproduções iconográficas que ilustram a obra; selecção, p. ex., de aspectos relativos às solidariedades urbanas, ao orgulho citadino, ao problema da segurança, às manifestações de religiosidade. <p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representação teatral: <i>Vivências nos concelhos medievais portugueses</i>. Análise de fontes iconográficas que evidenciem aspectos do quotidiano; análise de fontes escritas: forais, posturas municipais, pedidos dos concelhos em Cortes, legislação régia de âmbito geral (recurso, para este último aspecto, ao <i>Livro de Leis e Posturas</i>, ed. coord. por N. Espinosa Gomes da Silva, Lisboa: Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 1971).

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>3. <u>Valores, vivências e quotidiano</u></p> <p>3.1. A experiência urbana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma nova sensibilidade artística – o gótico. - As mutações na expressão da religiosidade: ordens mendicantes e confrarias. - A expansão do ensino elementar; a fundação de Universidades. <p>3.2. A vivência cortesã</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cultura leiga e profana nas cortes régias e senhoriais: educação cavaleiresca, amor cortês, culto da memória dos antepassados. <p>3.3. A difusão do gosto e da prática das viagens: peregrinações e romarias; negócio e missões político-diplomáticas</p>	<p>Confraria Corporação Universidade Cultura erudita* Cultura popular* Arte gótica Época medieval</p>	<p>- Selecção de informação complementar em obras historiográficas. Elaboração de um texto ficcionando um episódio em que esteja em causa a aplicação de legislação a uma minoria residente num espaço concelhio. Representação teatral. Eventual gravação em vídeo para debate posterior.</p> <p>- Organização de exposição - <i>O tempo do gótico</i>. Visita de estudo a um monumento do gótico português ou a museus com pintura, escultura, ourivesaria ou paramentaria da época. Pesquisa em histórias da arte e na Internet de dados referentes ao gótico europeu e português nas suas diversas manifestações; observação de plantas e de alçados. Localização, em mapa da Europa, do material seleccionado. Organização em dossier. Selecção de imagens e elaboração de legendagem e de informação escrita para contextualizar as imagens. Apresentação à escola do material recolhido. Audição de música da época.</p> <p>- Elaboração de uma biografia: Ex. <i>D. Afonso III</i> Recolha de informação que evidencie: a articulação com as cortes europeias; as relações com o poder papal e outros poderes eclesiásticos; as circunstâncias da deposição de D. Sancho II e do advento de D. Afonso III; a acção deste no sentido do reforço do poder real. Análise de poesia trovadoresca como fonte referente aos conflitos vassálicos na sequência da deposição de D. Sancho II. Pesquisa em dicionários e histórias de Portugal.</p> <p>Ex. <i>Sto António de Lisboa e Pádua</i> Recolha de informação que evidencie as vivências religiosas da época e as opções do Santo; a importância da sua acção na época; as manifestações populares do seu culto. Recurso a L. Krus e A. Caldeira (1995). <i>8º Centenário do Nascimento de Sto António</i>. Lisboa: ed. CTT e F. Caeiro (1967) <i>Santo António de Lisboa</i>. Lisboa.</p> <p>- Elaboração de um videograma - <i>Da memória ao futuro, divulgar o património</i>. Recolha de informação referente a vestígios medievais da história local ou regional; visita a locais relevantes; elaboração de texto de guião de contextualização dos vestígios, tendo em vista a apresentação pelos alunos da informação obtida. Registo vídeo; possível intercâmbio com escolas de outras regiões.</p>

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- reconhecer na sociedade europeia medieval factores de coesão que se sobrepuseram às permanentes diversidades político-regionais, distinguindo a importância da Igreja nesse processo;
- reconhecer no surto demográfico do século XIII, na expansão agrária que o acompanhou e no paralelo desenvolvimento urbano, o desencadear de mecanismos favorecedores de intercâmbios de ordem local, regional e civilizacional;
- ****reconhecer o senhorio como quadro organizador da vida económica e social no mundo rural tradicional, caracterizando as formas de dominação exercidas sobre as comunidades camponesas;**
- ****compreender a especificidade da sociedade portuguesa concelhia, distinguindo a diversidade de estatutos dos seus membros e as modalidades de relacionamento com o poder régio e os poderes senhoriais;**
- ****interpretar a afirmação do poder régio em Portugal como elemento estruturante da coesão do país concelhio e do país senhorial e promotor de missões de prestígio e de autonomia do Reino no contexto da cristandade ibérica;**
- ****compreender as atitudes e os quadros mentais que enformam a sociedade da época, distinguindo cultura popular de cultura erudita;**
- desenvolver a sensibilidade estética através da identificação e apreciação de obras artísticas do período medieval;
- valorizar formas de organização colectiva da vida em sociedade.

***Conceitos/**Aprendizagens estruturantes**

Módulo 3 – A ABERTURA EUROPEIA AO MUNDO – MUTAÇÕES NOS CONHECIMENTOS, SENSIBILIDADES E VALORES NOS SÉCULOS XV E XVI

Orientação Geral:

O módulo 3, circunscreve-se aos séculos XV e XVI, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- proporcionar uma visão integrada da mentalidade e das expressões simbólicas nos séculos de formação da modernidade europeia;
- destacar o papel fundamental de Portugal nesse período histórico, especificando as mudanças de gosto e de mentalidade;
- promover a reflexão sobre o encontro de civilizações e o impacto dos primeiros contactos dos europeus com comunidades humanas até então desconhecidas.

Tempo previsto: 32 aulas, sendo de **aprofundamento** os pontos **2.**, **3.3.** e **4.**, para os quais serão reservadas cerca de **16 aulas**.

Aprendizagens do Ensino Básico consideradas como suporte: *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>1. <u>A geografia cultural europeia de Quatrocentos e Quinhentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Principais centros culturais de produção e difusão de sínteses e inovações. - O cosmopolitismo das cidades hispânicas – importância de Lisboa e Sevilha. <p>2. <u>O alargamento do conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O contributo português: inovação técnica; observação e descrição da natureza. - A matematização do real; a revolução das concepções cosmológicas. 	<p>Navegação astronómica Cartografia Experiencialismo* Mentalidade quantitativa Revolução copernicana*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração/análise de mapas: áreas políticas e culturais dominantes no mundo extra-europeu, no início do século XV; Estados europeus nos meados dos séculos XV e XVI; principais centros culturais na época do Renascimento; rotas marítimas e terrestres nos séculos XV e XVI; áreas ocupadas pelos impérios coloniais ibéricos no século XVI; expansão da Reforma no final do século XVI. - Análise comparada de documentos cartográficos e registo dos progressos no conhecimento geográfico do planeta. - Elaboração de tabela cronológica relativa aos principais acontecimentos culturais e religiosos do período. - Organização de um glossário de termos técnicos referentes às inovações técnicas, científicas e artísticas ocorridas na época. - Pesquisa, na <i>Crónica de D. João II</i>, de Garcia de Resende, de elementos característicos da sociabilidade cortesã e da figura do príncipe renascentista - entradas régias, as bodas do príncipe em Évora, etc. - Pesquisa nas crónicas portuguesas, nos relatos de viagens e em documentos iconográficos, de elementos que documentem o encontro de portugueses com outros povos (p. ex., primeiros contactos com o reino do Congo – correspondência de D. Afonso, rei do Congo com os reis de Portugal, D. Manuel e D. João III;

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>3. <u>A produção cultural</u></p> <p>3.1. Distinção social e mecenato</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ostentação das elites cortesãs e burguesas. O estatuto de prestígio dos intelectuais e artistas. - Portugal: o ambiente cultural da corte régia. <p>3.2. Os caminhos abertos pelos humanistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização da antiguidade clássica e consciência da modernidade; a afirmação das línguas nacionais. - Individualismo, espírito crítico, racionalidade e utopia. <p>3.3. A reinvenção das formas artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imitação e superação dos modelos da antiguidade. - A centralidade do observador na arquitectura e na pintura: a perspectiva matemática; a racionalidade no urbanismo. A expressão naturalista na pintura e na escultura. - A arte em Portugal: o gótico-manuelino e a afirmação das novas tendências renascentistas. <p>4. <u>A renovação da espiritualidade e religiosidade</u></p> <p>4.1. A Reforma Protestante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individualismo religioso e críticas à Igreja Católica. A ruptura teológica. - As igrejas reformadas. 	<p>Intelectual Civildade</p> <p>Renascimento* Humanista* Antropocentrismo* Naturalismo Classicismo* Perspectiva Manuelino*</p> <p>Reforma*</p>	<p>os portugueses no Japão - <i>Peregrinação</i> de Fernão Mendes Pinto, Biombos Namban; recolha de informação na revista <i>Oceanos</i>).</p> <p>- Visionamento de um filme, seguido de debate, p. ex., <i>1492, Cristóvão Colombo</i> de Ridley Scott (1992). Apoio do visionamento em guião que oriente a recolha de informação relevante – relações de poder e tensões sociais, motivações da viagem, diferenças de mentalidade condicionantes da tomada de decisões e das relações com o novo mundo e os seus habitantes. Debate versando o encontro de culturas, o cinema como memória histórica e interpretação do passado.</p> <p>Outras sugestões, referentes a tensões e conflitos ideológicos vividos na época: <i>Um Homem para a Eternidade</i> de F. Zinnermann (1966), <i>Galileu</i> de J. Losey (1975), <i>Dies Irae</i> de C. Dreyer (1943), <i>Elisabeth</i> de Shekhar Kapur (1998), <i>A Rainha Margot</i> de Patrice Chéreau (1994).</p> <p>- Pesquisa sobre a arte renascentista na Internet, em CD-Rom e em livros de história da arte. Organização da informação em dossier individual ou de turma, incluindo reproduções de obras, esquemas, registo de comentário de especialistas e de apreciações pessoais dos alunos. Cotejo com os dossiers organizados no âmbito dos módulos 1. e 2.</p> <p>- Elaboração de uma ficha de leitura de alguns capítulos de <i>Utopia</i>, de Thomas More.</p> <p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <p>- Trabalho escrito – <i>O experiencialismo na cultura renascentista portuguesa</i>. Análise de fontes, p. ex., excertos de <i>Esmeraldo de Situ Orbis</i> de Duarte Pacheco Pereira; <i>Roteiros</i> de D. João de Castro; <i>Colóquios dos Simples e Drogas da Índia</i> de Garcia de Orta; recolha de informação que evidencie o contributo dos portugueses para o conhecimento da natureza, fundamentado na observação e na experiência, e o confronto entre a tradição e a novidade (recurso à revista <i>Oceanos</i>).</p> <p>- Organização de exposição – <i>Gótico e Renascimento</i>. Visita de estudo a um monumento representativo da arquitectura renascentista ou manuelina na região. Pesquisa, no local, apoiada num itinerário/guião que oriente os alunos na leitura das permanências do gótico e das inovações renascentistas; respostas, por escrito, às questões propostas pelo guião de trabalho, elaboração de registos gráficos e fotográficos; elaboração de registos escritos de contextualização; apresentação à escola.</p> <p>- Elaboração de CD-Rom - <i>A Virgem e o Menino na pintura do Renascimento</i>. Análise e comentário de obras renascentistas versando este tema (p. ex., de Leonardo da Vinci e de Rafael, no Museu do Louvre e na Galeria dos Uffizi, e de</p>

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>4.2. Contra Reforma e Reforma Católica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reafirmação do dogma e do culto tradicional. - A reforma disciplinar; o combate ideológico. - O impacto da reforma católica na sociedade portuguesa. <p>5. <u>As novas representações da humanidade</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano: evangelização e escravização; os antecedentes da defesa dos direitos humanos. 	<p>Heresia Dogma* Predestinação Sacramento* Rito Concílio Seminário Catecismo Inquisição Index Proselitismo Missionação* Miscigenação Providencialismo Direitos Humanos* Racismo Época moderna</p>	<p>Gregório Lopes, no Museu de Arte Antiga de Lisboa), comparação com obras medievais. Pesquisa e visualização das imagens na Internet, em CD-Rom e em livros de história da arte; recolha de dados. Comentário, salientando as características próprias da pintura renascentista, as marcas do individualismo de cada pintor no tratamento do tema, a pintura como expressão do humanismo e da mentalidade da época, a persistência do tema desde a Idade Média e sua relação com o culto mariano. Gravação do trabalho em CD-Rom e apresentação à escola.</p> <p>- Elaboração de uma biografia e representação teatral – <i>Damião de Góis</i>. Recolha de dados sobre a vida de Damião de Góis – a estada no estrangeiro e os contactos com os intelectuais da época, a sua obra como cronista, o processo da Inquisição. Representação teatral de um episódio da vida do humanista, a partir de um guião produzido pelos alunos (p. ex., recriação de uma fase do processo da Inquisição, com recurso a diálogos da obra de Fernando Campos, <i>A Sala das Perguntas</i>). Audição de música da época.</p> <p>- Trabalho escrito e exposição oral - <i>Brasil, paraíso ou inferno?</i> Recolha de informação sobre as imagens contraditórias do Brasil e dos índios, desde a visão paradisíaca e do bom selvagem da <i>Carta</i> de Pêro Vaz de Caminha e do <i>Atlas</i> de Lopo Homem até às descrições das tribos guerreiras e à descoberta da antropofagia, p. ex., em Fernão Cardim, <i>Tratados da Terra e Gente do Brasil</i>. Cotejo com informação em Jean Delumeau, <i>Uma História do Paraíso</i>, Cap. V – “Outros países de sonho – América e paraíso”.</p> <p>- Representação teatral - <i>Bartolomeu da Las Casas, Advogado dos Índios</i>. Recolha de informação sobre a vida e obra de Las Casas e da controvérsia que as suas opiniões provocaram na época; análise de excertos de <i>Brevíssima relação da destruição das Índias</i>. Recriação teatral da assembleia reunida em 1550 perante Carlos V para resolver a questão dos índios – argumentação de Las Casas e dos seus opositores - apoiada em guião elaborado pelos alunos.</p>

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- ****reconhecer** o papel de vanguarda dos portugueses na abertura europeia ao mundo e a sua contribuição para a síntese renascentista;
- identificar a emergência e a progressiva consolidação de uma mentalidade quantitativa e experimental que prepara o advento da ciência moderna e proporciona ao homem um maior domínio e conhecimento do mundo;
- reconhecer o prestígio da coroa portuguesa na Época Moderna e a função valorizante da produção artística e literária nacional;
- ****identificar** no urbanismo, na arquitectura e na pintura a expressão de uma nova concepção do espaço, de carácter antropocêntrico;
- ****interpretar** as reformas – protestante e católica – como um movimento de humanização e individualização das crenças e de rejuvenescimento do Cristianismo, não obstante a violência das manifestações de antagonismo religioso durante a época moderna;
- reconhecer o Cristianismo como matriz de identidade dos europeus e referente na apreciação qualitativa das outras culturas/civilizações;
- ****compreender** a modernidade como um fenómeno global que se manifesta nas ideias e nos comportamentos e encontra nos centros urbanos mais dinâmicos da Europa um espaço privilegiado de criação e de irradiação;
- valorizar os contactos multicivilizacionais, distinguindo o relativismo cultural daí decorrente;
- identificar na produção cultural renascentista as heranças da Antiguidade Clássica e as continuidades com o período medieval;
- desenvolver a sensibilidade estética através da identificação e apreciação de obras artísticas e literárias do período renascentista.

***Conceitos/**Aprendizagens estruturantes**

11º ANO

Módulo 4 – A EUROPA NOS SÉCULOS XVII E XVIII – SOCIEDADE, PODER E DINÂMICAS COLONIAIS

Orientação Geral:

O módulo 4 proporciona o estudo da sociedade e do poder político na Europa moderna, em articulação com a disputa colonial, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- evidenciar a afirmação do Estado na época moderna e a organização social que o sustenta, distinguindo os modelos absoluto e parlamentar;
- sensibilizar para a matriz mercantilista da afirmação do capitalismo europeu, integrando nesse processo os conflitos políticos e as disputas coloniais entre Estados;
- salientar o dinamismo cultural europeu dos séculos XVII e XVIII e as mudanças de mentalidade que lhe estão associadas;
- sublinhar o processo de reforço do poder do Estado e as tentativas de modernização económica e social em Portugal, nos séculos XVII e XVIII.

Tempo previsto: 30 aulas, sendo de **aprofundamento** os pontos **2.1.**, **3.** e **4.2.**, para os quais deverão ser reservadas **20 aulas**.

Conhecimentos do Ensino Básico considerados como suporte: *O Império Português e a concorrência internacional; a Restauração; Absolutismo e Mercantilismo numa sociedade de ordens.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
1. <u>População da Europa nos séculos XVII e XVIII: crises e crescimento</u> 2. <u>A Europa dos Estados absolutos e a Europa dos parlamentos</u> 2.1. Estratificação social e poder político nas sociedades de Antigo Regime - A sociedade de ordens assente no privilégio e garantida pelo absolutismo régio de direito divino. Pluralidade de estratos sociais, de comportamentos e de valores. Os modelos estéticos de encenação do poder.	Crise demográfica Economia pré-industrial* Antigo Regime* Monarquia absoluta* Ordem/estado* Estratificação social* Mobilidade social Sociedade de corte Parlamento*	- Elaboração e análise de mapas: Estados europeus pós-Vestefália; principais cidades; evolução das áreas abrangidas pelos impérios coloniais europeus; circuitos dos tráficos coloniais; expansão do barroco. - Elaboração/análise de tabelas cronológicas: principais acontecimentos políticos; inovação científica e técnica. - Recolha de dados quantitativos e elaboração de gráficos: evolução da população europeia nos séculos XVI a XVIII; crises demográficas; volume de produção e mão-de-obra empregue nas manufacturas; importação e exportação de mercadorias; flutuações de remessas do ouro brasileiro; balança comercial anglo-portuguesa.

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>- Sociedade e poder em Portugal: preponderância da nobreza fundiária e mercantilizada. Criação do aparelho burocrático do Estado absoluto no século XVII. O absolutismo joanino.</p> <p>2.2. A Europa dos parlamentos: sociedade e poder político</p> <p>- Afirmação política da burguesia nas Províncias Unidas, no século XVII. Grotius e a legitimação do domínio dos mares.</p> <p>- Recusa do absolutismo na sociedade inglesa; Locke e a justificação do parlamentarismo.</p> <p>3. <u>Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII</u></p> <p>3.1. Reforço das economias nacionais e tentativas de controlo do comércio; o equilíbrio europeu e a disputa das áreas coloniais.</p> <p>3.2. A hegemonia económica britânica: condições de sucesso e arranque industrial.</p> <p>3.3. Portugal – dificuldades e crescimento económico</p> <p>- Da crise comercial de finais do século XVII à apropriação do ouro brasileiro pelo mercado britânico.</p> <p>- A política económica e social pombalina. A prosperidade comercial de finais do século XVIII.</p>	<p>Capitalismo comercial*</p> <p>Proteccionismo*</p> <p>Mercantilismo*</p> <p>Balança comercial*</p> <p>Exclusivo colonial</p> <p>Companhia monopolista</p> <p>Comércio triangular</p> <p>Tráfico negreiro</p> <p>Bandeirante</p> <p>Manufatura</p> <p>Bolsa de Valores</p> <p>Mercado nacional</p> <p>Revolução industrial*</p>	<p>- Análise de excertos de documentos que evidenciem:</p> <ul style="list-style-type: none"> a evolução das tensões territoriais e políticas e as tentativas de imposição da supremacia económica (p. ex., tratados de paz, tratados internacionais, estatutos das companhias monopolistas, Actos de Navegação, textos teóricos que preconizam práticas coerentes de desenvolvimento dos diversos sectores da economia); a reflexão iluminista sobre a relação entre o Estado e o indivíduo e entre autoridade e liberdade. Sugere-se, p. ex., a leitura de dois capítulos – “Da Tortura” e “Da Pena de Morte” - da obra de C. Beccaria (1766). <i>Dos Delitos e das Penas</i>. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. <p>- Elaboração de organogramas comparativos das instituições da administração central em Portugal, nos séculos XVII e XVIII.</p> <p>- Análise de plantas de núcleos urbanos setecentistas demonstrativas da ordenação do espaço urbano de raiz iluminista.</p> <p>- Recolha de adágios populares que revelem a permanência de valores e comportamentos característicos do Antigo Regime.</p> <p>- Visionamento, apoiado em guião, de excertos de filmes que recriem situações históricas relativas ao período cronológico abrangido pelo módulo, por ex., <i>O Processo do Rei</i> de João Mário Grilo (1990); <i>O Rei Pasmado</i> de I. Uribe (1991); <i>A Tomada do Poder por Luís XIV</i> de Rossellini (1966); <i>A Missão</i> de R. Joffé (1986); <i>Palavra e Utopia</i> de Manoel de Oliveira (2000); <i>Amadeus</i> de Milos Forman (1984). Debate após visionamento.</p> <p>- Audição de trechos de obras de Bach e de Mozart.</p> <p>- Pesquisa de informação na Internet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>A Corte de Luís XIV - Versalhes e a imagem do rei absoluto</i>, recurso a http://www.chateauversailles.fr/; <i>A burguesia das Províncias Unidas</i> - o quotidiano e a mentalidade analisadas a partir da leitura das obras mais representativas da pintura holandesa e flamenga do Rijksmuseum de Amsterdão; recurso a http://www.rijksmuseum.nl ou a <i>Peintres Flamands et Hollandais</i>, ODA Editions, France, CD-Rom; <i>Newton e a revolução científica do século XVII</i> - recurso a http://newton.org.UK/.

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>4. <u>Construção da modernidade europeia</u></p> <p>4.1. O método experimental e o progresso do conhecimento do homem e da natureza.</p> <p>4.2. A filosofia das Luzes: apologia da razão, do progresso e do valor do indivíduo; defesa do direito natural, do contrato social e da separação dos poderes.</p> <p>4.3. Portugal - o projecto pombalino de inspiração iluminista: modernização do Estado e das instituições; ordenação do espaço urbano; a reforma do ensino.</p>	Iluminismo*	<p>- Ficha de leitura de capítulos seleccionados de F. B. Alvarez (org) (1999). <i>Cartas Para Duas Infantas Meninas, Portugal na Correspondência de D. Filipe I para as Suas Filhas (1581-1583)</i>. Lisboa: Publicações Dom Quixote; C. B. Chaves (dir.) (1989). <i>Portugal nos séculos XVII e XVIII, Quatro Testemunhos</i>. Lisboa: Biblioteca Nacional; ou Giuseppe Gorani. (1992) <i>Portugal, A Corte e o País nos anos de 1765 a 1767</i>. Lisboa: Círculo de Leitores.</p> <p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <p>- Dossier de Turma - <i>O espaço Atlântico no sistema internacional dos séculos XVII e XVIII</i>. Elaboração e legendagem de mapas que evidenciem a importância do Atlântico e das colónias nas relações internacionais, o progressivo domínio da América pelas potências europeias, as relações entre a América, a África e as Ilhas Atlânticas, as rotas comerciais e os produtos, o tráfico negreiro e os fluxos migratórios. Registo dos principais conflitos coloniais em tabelas cronológicas. Recolha de informação sobre o contributo de expedições de demarcação de limites territoriais das colónias para o avanço dos conhecimentos geográficos. P. ex., relativamente ao Brasil, recurso a <i>Oceanos</i>, nº 40 - Out/Dez. (1999), a F. Bethencourt e K. Chauduri (dir.) (1998). <i>História da Expansão Portuguesa</i>, vol. 5, e a http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbook03.html.</p> <p>- Exposição no âmbito da história local/regional – <i>Manufaturas - o que resta?</i> Pesquisa de informação sobre testemunhos, na localidade ou na região, do fomento manufactureiro desenvolvido em Portugal nos séculos XVII e XVIII. Visita de estudo, apoiada em guião, a vestígios arquitectónicos ou colecções de materiais recolhidos em museus. Registos gráficos e fotográficos.</p> <p>- Visita de estudo e elaboração de videograma - <i>O Palácio-Convento de Mafra e a encenação do poder</i>. Pesquisa de informação em fontes iconográficas e textuais sobre a política interna e externa de reforço do poder real, gizada no reinado de D. João V. Recurso a J. F. Pereira (1994). <i>Arquitectura e Escultura de Mafra, Retórica da Perfeição</i>; a A. F. Pimentel. <i>Arquitectura e Poder, O Real Edifício de Mafra</i> e à leitura de excertos de <i>O Memorial do Convento</i> de José Saramago. Registo videográfico do monumento visitado, contextualização das imagens e gravação de música da época, p. ex., Carlos Seixas, do álbum de Isabel Ferrão, <i>Lusitana Música, O Órgão da Catedral de Faro</i>, Valentim de Carvalho (1975). Apresentação à Escola.</p>

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
		<p>- Elaboração de uma biografia - p. ex., <i>A Marquesa de Alorna</i>. Recolha de dados relativos ao seu papel cultural e à realidade sociopolítica que enquadrou as suas vivências. Recurso a H. Cidade (sel.) (1941). <i>Marquesa de Alorna, Inéditos, Cartas e Outros Escritos</i>. Lisboa: Sá da Costa.</p> <p>- Encenação de um sarau, com leitura de poemas e audição de trechos musicais da época, p. ex., de Silva Leite – 1792, do álbum de Pedro Caldeira Cabral (1983). <i>A Guitarra Portuguesa nos Salões do Século XVIII</i>, Rádio Triunfo Lda, sustentado por: recolha e registo de regras de etiqueta e formas de tratamento significativas da hierarquia social do Antigo Regime. Recurso a D. Roche (1999). <i>História das Coisas Banais</i>, cap. VIII, 2ª parte - <i>Vestuário e aparências</i> e a Grout e Palisca (1997). <i>História da Música Ocidental</i>, caps. 12, 13 e 14. Pesquisa no Museu Nacional do Traje.</p>

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- reconhecer nas crises demográficas um factor de agravamento das condições do mundo rural e de perturbação da tendência de crescimento da economia europeia;
- **compreender os fundamentos da organização político-social do Antigo Regime e as expressões que a mesma assumiu;
- **compreender a importância da afirmação de parlamentos numa Europa de Estados absolutos;
- **compreender que o equilíbrio político dos Estados no sistema internacional dos séculos XVII e XVIII se articula com o domínio de espaços coloniais;
- **reconhecer, nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais;
- identificar o poder social da burguesia nos finais do século XVIII como resultado dos dinamismos mercantis e da aliança com a realeza na luta pelo fortalecimento do poder real;
- **relacionar a formação de um mercado nacional e o arranque industrial ocorridos em Inglaterra com a transformação irreversível das estruturas económicas;
- **compreender a influência das relações internacionais nas políticas económicas portuguesas e na definição do papel de Portugal no espaço europeu e atlântico;
- **valorizar o contributo dos progressos do conhecimento e da afirmação da filosofia das Luzes para a construção da modernidade europeia.

***Conceitos/**Aprendizagens estruturantes**

Módulo 5 – O LIBERALISMO – IDEOLOGIA E REVOLUÇÃO, MODELOS E PRÁTICAS NOS SÉCULOS XVIII E XIX

Orientação geral:

O módulo 5 centra-se no processo de afirmação do liberalismo, entre os séculos XVIII e XIX, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- evidenciar os processos de transformação revolucionária das sociedades de Antigo Regime e a construção de uma nova ordem política e social na viragem do sec. XVIII para o sec. XIX;
- relevar, das revoluções liberais, a aquisição de conceitos e de instrumentos definidores da vida política contemporânea;
- integrar o processo de implantação do liberalismo em Portugal nas sucessivas vagas revolucionárias da primeira metade do século XIX, destacando a sua especificidade;
- sensibilizar para a relevância da livre expressão individual e para a valorização da identidade nacional inerentes ao romantismo.

Tempo previsto: 26 aulas, sendo de **aprofundamento** os pontos **4. e 5.1.**, para os quais serão reservadas **16 aulas**.

Conhecimentos do Ensino Básico considerados como suporte: *O triunfo das revoluções liberais.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>1. <u>A revolução americana, uma revolução fundadora</u></p> <p>- Nascimento de uma nação sob a égide dos ideais iluministas.</p> <p>2. <u>A revolução francesa – paradigma das revoluções liberais e burguesas</u></p> <p>2.1. A França nas vésperas da revolução.</p> <p>2.2. Da Nação soberana ao triunfo da revolução burguesa: a desagregação da ordem social de Antigo Regime; a monarquia constitucional; a obra da Convenção; o regresso à paz civil e a nova ordem institucional e jurídica.</p>	<p>Revolução liberal* Constituição*</p> <p>Monarquia constitucional* Soberania nacional* Sistema representativo* Estado laico Sufrágio censitário</p>	<p>- Elaboração/análise de mapas: Estados Unidos da América à data da independência; Estados europeus nos finais do século XVIII, em 1815 e em 1850; geografia das revoluções liberais nos séculos XVIII e primeiras décadas do século XIX.</p> <p>- Elaboração/análise de tabelas cronológicas referentes à afirmação das revoluções liberais e à evolução dos acontecimentos políticos em Portugal no século XIX.</p> <p>- Elaboração de um ficheiro de vocábulos referentes aos modelos políticos no período em estudo.</p> <p>- Audição de trechos musicais: de Beethoven, que ilustrem a atmosfera cultural do seu tempo e reflectam a sua adesão aos ideais da revolução; de Schubert, como expressão do lirismo romântico; de Domingos Bontempo, exaltando a revolução vintista; de canções revolucionárias francesas – p. ex., <i>La Carmagnole</i>, <i>Ça ira</i>, ed. do Instituto Franco-Português – e portuguesas, p. ex.,</p>

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>3. <u>A geografia dos movimentos revolucionários na primeira metade do século XIX</u>: as vagas revolucionárias liberais e nacionais.</p> <p>4. <u>A implantação do liberalismo em Portugal</u></p> <p>4.1. Antecedentes e conjuntura (1807 a 1820).</p> <p>4.2. A revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834); precariedade da legislação vintista de carácter socioeconómico; desagregação do império atlântico. Constituição de 1822 e Carta Constitucional de 1826.</p> <p>4.3. O novo ordenamento político e socioeconómico (1834-1851): importância da legislação de Mouzinho da Silveira e dos projectos setembrista e cabralista.</p> <p>5. <u>O legado do liberalismo na primeira metade do século XIX</u></p> <p>5.1. O Estado como garante da ordem liberal; a secularização das instituições; o cidadão, actor político. O direito à propriedade e à livre iniciativa. Os limites da universalidade dos direitos humanos: a problemática da abolição da escravatura.</p> <p>5.2. O romantismo, expressão da ideologia liberal: revalorização das raízes históricas das nacionalidades; exaltação da liberdade; a explosão do sentimento nas artes plásticas, na literatura e na música.</p>	<p>Carta constitucional* Vintismo Cartismo Setembrismo Cabralismo</p> <p>Liberalismo económico* Romantismo Época contemporânea</p>	<p>recriações do <i>Hino da Maria da Fonte</i>, Vitorino (1994). <i>O Melhor dos Melhores</i>, ou José Afonso (1978). <i>Fura fura - Quem diz que é pela Rainha e O Cabral fugiu para Espanha</i>.</p> <p>- Análise comparada da <i>Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão</i> de 1789 e da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>, seguida de um debate ou mesa redonda sobre o liberalismo e a problemática dos direitos humanos; recurso a A. A. Ribeiro, <i>Direitos do Homem</i>, Lisboa, Ministério da Educação e V. S. Marques, <i>Direitos do Homem e Revolução</i>.</p> <p>- Elaboração de quadros comparativos dos dois modelos de liberalismo político oitocentista português, a partir da análise da estrutura da Constituição de 1822 e da Carta Constitucional.</p> <p>- Visionamento, apoiado em guião, de filmes que recriem situações históricas relacionadas com os conteúdos do módulo, p. ex., <i>A Fuga de Varennes</i> de Ettore Scola (1982); <i>Danton</i> de A. Wajda (1982); <i>Revolução</i> de H. Hudson (1985); <i>Amistad</i> de Spielberg (1997).</p> <p>- Visita virtual a museus europeus - <i>A expressão da sensibilidade na pintura</i>. Leitura de obras que evidenciem: o sentimento da natureza (p. ex., Constable e Turner, Londres, National Gallery); o nacionalismo (p. ex., Goya, Madrid, Museu do Prado); o fascínio do exótico e o interesse por eventos contemporâneos (p. ex., Delacroix, Paris, Museu do Louvre).</p> <p>- Ficha de leitura de capítulos de <i>Memórias do Marquês de Fronteira e Alorna</i> (1986). Lisboa: IN/CM, referentes aos anos de 1800-1850, p. ex., uma sequência que contemple aspectos da vida privada, das revoluções e dos exílios oitocentistas, da conquista do poder pelos absolutistas e pelos liberais, dos partidos e da vida política (1º vol., I Parte, caps. I e XI, II Parte, cap. III; 2º vol., II Parte, cap. XV, IV Parte, caps. I e VI; 4º vol., VII Parte, cap. I).</p> <p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <p>- Trabalho escrito e exposição oral - <i>Os modelos políticos em Portugal nos tempos de D. Maria I e D. Maria II</i>.</p>

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
		<p>- Recolha de informação em diários e memórias de autores portugueses e de viajantes estrangeiros, complementada pela leitura dos capítulos correspondentes na obra de José Augusto França, <i>O Romantismo em Portugal</i> (p. ex., os caps. "Jacobinos, ingleses e góticos", 1º vol. e "Fisiologia da capital", 2º vol.). Recurso, para informação sobre práticas políticas do liberalismo, à obra de Isabel Nobre Vargues (1997). <i>Aprendizagem da Cidadania em Portugal</i> (1820-23), II parte.</p> <p>- Debate político - <i>Simulação de debate parlamentar, na primeira metade do século XIX, em Portugal</i>. Identificação, no local ou a partir de reproduções, das grandes figuras do parlamentarismo português na iconografia do palácio de S. Bento. Recolha de dados sobre a vida e a obra de alguns dos representados. Organização dos dados e debate das grandes questões nacionais da época, assumidas pelos actores/alunos.</p> <p>- Elaboração de uma biografia: <i>Garrett, um homem do seu tempo</i>. Recolha de elementos que sublinhem a sua intervenção política e cultural no quadro do estabelecimento do liberalismo em Portugal. Recurso a S. Pereira (1999). <i>Garrett, Uma Cadeira em S. Bento</i>. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Autores/Dom Quixote.</p> <p>- Realização de um pequeno <i>folhetim radiofónico</i> ou de um pequeno <i>filme-vídeo</i>, aproveitando os recursos da escola – <i>A nova sensibilidade</i>. Selecção de excertos de diálogos de <i>Amor de Perdição</i> de Camilo Castelo Branco (1862) que evidenciem o exacerbamento da sensibilidade e permitam o confronto entre a concepção do casamento contrato e do casamento sentimento; elaboração de um guião; gravação áudio/vídeo, com suporte de música de fundo romântica. Debate na turma sobre a conquista do direito ao amor, apoiado na leitura prévia de Philippe Lécrivain (1991). <i>O Fruto Proibido</i>. Lisboa: Edições 70 (cap. X - Nos turbilhões incessantes da modernidade: O "casa" burguês; "libertadores do amor").</p>

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- ****identificar** revolução como momento de ruptura e de mudança irreversível de estruturas;
- ****compreender** o fenómeno revolucionário liberal como afirmação da igualdade de direitos e da supremacia do princípio da soberania nacional sobre o da legitimidade dinástica;
- ****analisar** a interacção dos factores que convergiram no processo revolucionário português;
- ****relacionar** a desarticulação do sistema colonial luso-brasileiro e a questão financeira com a dinâmica de transformação do regime em Portugal;
- ****distinguir** na persistência das estruturas arcaicas da sociedade portuguesa um factor de resistência à implantação do liberalismo;
- reconhecer que a ideologia liberal, resultante de uma longa maturação, se consolida no período de estabilização posterior ao processo revolucionário;
- identificar as alterações da mentalidade e dos comportamentos que acompanharam as revoluções liberais;
- ****valorizar** a consciencialização da universalidade dos direitos humanos, a exigência de participação cívica dos cidadãos e a legitimidade dos anseios de liberdade dos indivíduos e dos povos.

***Conceitos/**Aprendizagens estruturantes**

Módulo 6 - A CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL – ECONOMIA E SOCIEDADE; NACIONALISMOS E CHOQUES IMPERIALISTAS

Orientação Geral:

O módulo 6, estende-se num horizonte temporal de meados do século XIX à Primeira Grande Guerra, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- evidenciar, no processo de expansão do capitalismo industrial, o efeito potenciador da mundialização da economia e da desigualdade de desenvolvimento entre os países;
- salientar as contradições da sociedade industrial e burguesa, geradoras do aparecimento e desenvolvimento das propostas socialistas;
- sensibilizar para as duas tendências associadas ao desenvolvimento da ideia nacional: a valorização do Estado-nação e o desenvolvimento de tendências imperialistas;
- destacar a importância das transformações da civilização industrial na alteração das condições de produção cultural;
- evidenciar as consonâncias e os desfazamentos entre a realidade portuguesa e o contexto internacional.

Tempo previsto: 34 aulas, sendo de **aprofundamento** os pontos **1.3.**, **2.2.**, **4.** e **5.**, para os quais serão reservadas cerca de **22 aulas**.

Aprendizagens do Ensino Básico consideradas como suporte: *A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>1. <u>As transformações económicas na Europa e no Mundo</u></p> <p>1.1. A expansão da revolução industrial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Novos inventos e novas fontes de energia; a ligação ciência-técnica. - Concentração industrial e bancária; racionalização do trabalho. <p>1.2. A geografia da industrialização</p> <ul style="list-style-type: none"> - A hegemonia inglesa. A afirmação de novas potências; a permanência de formas de economia tradicional. 	<p>Progressos cumulativos Capitalismo industrial* Estandarização Livre-cambismo Crise cíclica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração/análise de mapas: potências industriais cerca de 1830 e nos inícios do século XX; principais cidades no século XIX e na primeira década do século XX; fluxos migratórios; expansão dos caminhos de ferro; rede de trocas comerciais a nível mundial; movimento das nacionalidades; Estados demoliberais e Estados autoritários do mundo industrializado em 1914; expansão do colonialismo europeu. - Elaboração/análise de tabelas cronológicas: movimento das nacionalidades; afirmação do colonialismo europeu; inovação científica e técnica no século XIX; principais movimentos culturais; evolução política, económica e cultural em Portugal. - Recolha, análise e tratamento gráfico de dados quantitativos: produção e consumo de produtos industriais, surto bancário, volume das trocas comerciais, crescimento demográfico, distribuição populacional por sectores de actividade, movimentos migratórios, progressos na escolarização da sociedade. - Análise de textos de autores portugueses do século XIX que efectuem a crítica à sociedade da época (p. ex., <i>Os Maias</i> e <i>As Farpas</i>) ou que perspectivem as

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>1.3. A agudização das diferenças</p> <ul style="list-style-type: none"> - A confiança nos mecanismos auto-reguladores do mercado. As crises do capitalismo. - O mercado internacional e a divisão internacional do trabalho. <p>2. <u>A sociedade industrial e urbana</u></p> <p>2.1. A explosão populacional; a expansão urbana e o novo urbanismo; migrações internas e emigração.</p> <p>2.2. Unidade e diversidade da sociedade oitocentista</p> <ul style="list-style-type: none"> - A condição burguesa: proliferação do terciário e incremento das classes médias; valores e comportamentos. - A condição operária: salários e modos de vida. Associativismo e sindicalismo; as propostas socialistas de transformação revolucionária da sociedade. <p>3. <u>Evolução democrática, nacionalismo e imperialismo</u></p> <p>3.1. As transformações políticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - A evolução democrática do sistema representativo; os excluídos da democracia representativa. - As aspirações de liberdade nos Estados autoritários e os movimentos de unificação nacional. <p>3.2. Os afrontamentos imperialistas: o domínio da Europa sobre o Mundo.</p>	<p>Explosão demográfica* Profissão liberal Consciência de classe Sociedade de classes* Proletariado Movimento operário* Socialismo* Marxismo* Internacional operária</p> <p>Sufrágio universal Demoliberalismo* Imperialismo* Colonialismo* Nacionalismo</p>	<p>doutrinas socialistas (p. ex., <i>O que é a Internacional?</i> de Antero de Quental).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise de legislação de carácter social e político publicada no período de vigência da Primeira República. - Análise de cartazes e de outras formas de publicidade que permitam identificar a evolução das técnicas de produção e dos produtos lançados no mercado. - Pesquisa na Internet: recolha de informação sobre as principais correntes artísticas da segunda metade do século XIX: autores; temas tratados; obras mais representativas das inovações introduzidas; reacções da sociedade da época às novas propostas artísticas de finais do século. - Visionamento e comentário de filmes que recriem situações históricas relacionadas com o período em estudo, p. ex., <i>O Leopardo</i> de L. Visconti (1963); <i>O Homem Elefante</i> de David Lynch (1980); <i>Aqui d'El-Rei</i> de António Pedro de Vasconcelos (1991); <i>A Idade da Inocência</i> de Scorsese (1993). - Audição de excertos de óperas de Verdi ou de Wagner, símbolos do nacionalismo italiano e germânico; audição de <i>À Pátria</i> de Viana da Mota. - Visitas de estudo: a um centro de arqueologia industrial, identificando o equipamento e os processos de produção utilizados; ao Museu Soares dos Reis, no Porto, ao Museu do Chiado, em Lisboa ou a museus locais com obras representativas das manifestações artísticas portuguesas do século XIX. - Ficha de leitura de <i>Manifesto do Partido Comunista</i> (1848). <p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de uma biografia que reflecta as grandes problemáticas da viragem do século XIX e primeiras décadas do XX, p. ex., <i>Madame Curie</i>. Recolha de dados sobre as várias fases e facetas da vida de Marie Curie - a Polónia da infância; anti-semitismo e nacionalismo; a ciência e a técnica; o valor da educação e a afirmação da mulher; os grandes centros culturais e o novo mecenato. Consulta de biografias publicadas em Portugal, pesquisa na Internet em http://www.aip.org/history/Curie e em enciclopédias de História da Ciência. Organização dos dados e elaboração da biografia.

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>4. <u>Portugal, uma sociedade capitalista dependente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A Regeneração entre o livre-cambismo e o proteccionismo (1850-80): o desenvolvimento de infra-estruturas; a dinamização da actividade produtiva; a necessidade de capitais e os mecanismos da dependência. - Entre a depressão e a expansão (1880-1914): a crise financeira de 1880-90 e o surto industrial de final de século. - As transformações do regime político na viragem do século: os problemas da sociedade portuguesa e a contestação da monarquia; a solução republicana e parlamentar - a Primeira República. 	Regeneração*	<p>- Trabalho escrito e exposição oral – <i>A Geração de 90</i>. Recolha de informação, recorrendo a fontes escritas, cartográficas e iconográficas, orientadas por fichas de exploração sobre a importância da geração de 90 no devir social português - a questão do regime; grandes empresas e consagração da burguesia; visibilidade da "questão social"; o império africano. Elaboração e apresentação de pequena monografia.</p> <p>- Exposição – <i>Equipamentos urbanos no século XIX</i>. Recolha de elementos, no âmbito da história local, sobre a origem de equipamentos de carácter social – hospitais, creches, edifícios escolares, etc. - que tenham sido edificados na localidade ou na região no período considerado. Identificação dos autores do projecto social e do projecto arquitectónico. Registo fotográfico e legendagem. Elaboração de um pequeno catálogo e apresentação à escola. Ainda no âmbito da história local, a actividade poderá versar sobre O <i>associativismo</i>.</p> <p>- Exposição – <i>Trajectória política de Portugal (1875–1925) - o olhar do Zé Povinho</i>. Pesquisa em jornais e folhas satíricas de representações do Zé Povinho, símbolo popular nacional, desde a sua criação, por Rafael Bordalo Pinheiro, à sua recriação, no período em análise, por outros autores. Identificação dos principais problemas evidenciados e das figuras políticas mais visadas. Apoio documental em J. A. França (1976). <i>Rafael Bordalo Pinheiro Caricatura Política</i>. Lisboa: Terralivre. Recurso a publicações do Museu Bordalo Pinheiro.</p> <p>- Trabalho de síntese e debate – <i>Uma Escola para todos?</i> Recolha de dados quantitativos e construção de gráficos sobre a evolução da escolaridade nos vários níveis de ensino. Análise de excertos de textos legais que criam a escola laica, pública e obrigatória e de documentos que defendam novos métodos – recolha de informação sobre as finalidades da instrução e da educação, os conteúdos, a responsabilidade do Estado e a inovação pedagógica. Debate sobre o papel da escola na sociedade da época; recurso a A. Nóvoa (1987). <i>Le Temps des Professeurs</i>.</p> <p>- Elaboração de um CD-Rom – <i>Percursos de excepção no naturalismo português</i>. Recolha de informação sobre a vida e a obra de Henrique Pousão e de Columbano Bordalo Pinheiro. Identificação das obras mais representativas destes pintores e daquelas que mais se aproximam das tendências internacionais.</p>
<p>5. <u>Os caminhos da cultura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A confiança no progresso científico; avanço das ciências exactas e emergência das ciências sociais. A progressiva generalização do ensino público. - O interesse pela realidade social na literatura e nas artes - as novas correntes estéticas na viragem do século. - Portugal: o dinamismo cultural do último terço do século. 	<p>Positivismo Cientismo Impressionismo Realismo Simbolismo Arte Nova</p>	

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- relacionar a dinâmica do crescimento industrial com o carácter cumulativo dos progressos técnicos e a exigência de novas formas de organização do trabalho;
- **relacionar os desfasamentos cronológicos da industrialização com as relações de domínio ou de dependência estabelecidas a nível mundial;
- reconhecer as características das crises do capitalismo liberal;
- **relacionar o papel da burguesia, como nova classe dirigente, com a expansão da indústria, do comércio e da banca;
- **identificar as oportunidades oferecidas pelo capitalismo oitocentista à formação de uma nova classe média;
- **reconhecer, nas formas que o movimento operário assumiu, a resposta à questão social do capitalismo industrial;
- filiar a afirmação do movimento das nacionalidades no ideário das revoluções liberais;
- relacionar as rivalidades e a partilha coloniais com a vontade de domínio político e com a necessidade de mercados de bens e de capitais por parte dos Estados;
- **integrar o processo de industrialização portuguesa no contexto geral, identificando os factores que a limitaram;
- **compreender as condições em que ocorreu o esgotamento do liberalismo monárquico e o fortalecimento do projecto republicano de transformação social e política;
- **caracterizar o movimento de renovação no pensamento e nas artes de finais de século;
- valorizar a afirmação dos regimes demoliberais, não obstante a permanência de formas de discriminação.

***Conceitos/**Aprendizagens estruturantes**

12º ANO

Módulo 7 – CRISES, EMBATES IDEOLÓGICOS E MUTAÇÕES CULTURAIS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Orientação Geral:

O módulo 7 abrange um período de intervencionismo do Estado em todos os domínios da sociedade, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- destacar a especificidade das ideologias em confronto e os processos de radicalização que ocorreram;
- salientar as relações entre os aspectos económicos, políticos e ideológicos e as transformações socioculturais e de mentalidade que progressivamente se foram afirmando;
- clarificar a evolução de Portugal no período em análise, destacando os condicionalismos internos e as marcas da influência de modelos externos.

Tempo previsto: 32 aulas, sendo de **aprofundamento** os pontos **1.1.**, **1.2.**, **1.4.**, **1.5.**, **2.2.**, **2.3.** e **2.5.**, para os quais serão reservadas **25 aulas**.

Conhecimentos do Ensino Básico considerados como suporte: *A Primeira Guerra Mundial; A Revolução Soviética.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagens - sugestões
<p>1. <u>As transformações das primeiras décadas do século XX</u></p> <p>1.1. Um novo equilíbrio global</p> <ul style="list-style-type: none"> - A geografia política após a Primeira Guerra Mundial. A Sociedade das Nações. - A difícil recuperação económica da Europa e a dependência em relação aos Estados Unidos. <p>1.2. A implantação do marxismo-leninismo na Rússia: a construção do modelo soviético.</p> <p>1.3. A regressão do demoliberalismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - O impacto do socialismo revolucionário; dificuldades económicas e radicalização dos movimentos sociais; emergência de autoritarismos. 	<p>Soviete Ditadura do proletariado Centralismo democrático Comunismo Marxismo-leninismo*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração/análise de mapas: alterações do mapa político europeu na primeira metade do século XX; domínios coloniais europeus na primeira metade do século; principais focos de levantamentos revolucionários no pós-guerra; expansão das ditaduras e dos regimes fascistas nas décadas de 20 e 30. - Construção de tabelas cronológicas situando os principais eventos e permitindo cruzar a informação referente aos diversos campos da História nos diferentes espaços em estudo: acontecimentos políticos; inovação científica; mudanças tecnológicas; aparecimento e afirmação de correntes culturais. - Recolha, análise e tratamento gráfico de dados quantitativos: comportamentos demográficos; peso dos diversos sectores de actividade económica; flutuações económicas das décadas de 20 e 30 e seus efeitos sociais; evolução do número de militantes e resultados eleitorais dos partidos de esquerda e de direita; recepção, difusão e generalização de inovações tecnológicas. - Análise de excertos de documentos representativos: <ul style="list-style-type: none"> • da nova concepção das relações internacionais, p. ex., <i>Catorze pontos</i> do Presidente Wilson, <i>Pacto da S.D.N.</i>, <i>Tratado de Versalhes</i>; • de doutrinas políticas, p. ex., <i>Que fazer?</i> de Lenine; <i>Discursos</i> de Salazar; • das rupturas culturais, p. ex., <i>Manifesto Futurista</i> de Marinetti, <i>Manifesto do Surrealismo</i> (1924) de André Breton, <i>Ultimatum Futurista às Gerações Portuguesas do século XX</i> de Almada Negreiros.

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagens - sugestões
<p>1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> - As transformações da vida urbana e a nova sociabilidade; a crise dos valores tradicionais; os movimentos feministas. - A descrença no pensamento positivista e as novas concepções científicas. - As vanguardas: rupturas com os cânones das artes e da literatura. <p>1.5. Portugal no primeiro pós-guerra</p> <ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades económicas e a instabilidade política e social; a falência da 1ª República. - Tendências culturais: entre o naturalismo e as vanguardas. 	<p>Anomia social Feminismo Relativismo Psicanálise Modernismo* Vanguarda cultural* Expressionismo Fauvismo Cubismo Abstraccionismo Futurismo Dadaísmo Surrealismo</p>	<p>- Leitura crítica de notícias na imprensa – comparação da informação difundida pelos jornais portugueses da época relativamente a acontecimentos relevantes, p. ex., a tomada do poder por Hitler, a guerra civil de Espanha, a posição portuguesa face ao desencadear da 2ª guerra mundial.</p> <p>- Análise comparativa de artigos da <i>Constituição Portuguesa de 1933</i> (p. ex., artigo 8º, “Direitos e Garantias Individuais”) e de excertos de discursos de Salazar que evidenciem as restrições às liberdades no Estado Novo.</p> <p>- Leitura de mensagens veiculadas por cartazes e <i>slogans</i> de propaganda dos regimes políticos estudados – análise dos processos utilizados para suscitar a adesão das massas.</p> <p>- Visita de estudo ao Museu do Chiado, Museu da Fundação de Serralves, do Centro de Arte Moderna da Fundação Gulbenkian ou outros, para contacto com obras plásticas, pertencentes ao acervo dos museus ou patentes em exposições temporárias. Visita virtual a museus estrangeiros com coleções de obras de arte do período em estudo.</p> <p>- Cotejo de imagens e de textos teóricos que evidenciem a feição normalizadora da arquitectura e do urbanismo, p. ex., dos arquitectos da Bauhaus; Carta de Atenas; textos dos CIAM.</p>
<p>2. O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30</p> <p>2.1. A grande depressão e o seu impacto social</p> <p>2.2. As opções totalitárias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os fascismos, teoria e práticas: uma nova ordem nacionalista, anti-liberal e anti-socialista; elites e enquadramento das massas; o culto da força e da violência e a negação dos direitos humanos; a autarcia como modelo económico. - O estalinismo: planificação da economia, colectivização dos campos, burocratização do partido; repressão. 	<p>Craque bolsista Deflação Inflação</p> <p>Totalitarismo* Fascismo* Nazismo* Corporativismo* Anti-semitismo Genocídio Propaganda</p>	<p>- Visionamento e análise de documentários cinematográficos ou excertos de filmes que recriem a época em estudo, p. ex., <i>Reds</i> de W. Beatty (1981); 1900 de B. Bertolucci (1976); <i>Momentos de Glória</i> de Hudson (1981); <i>Os Dias da Rádio</i> (1987) ou <i>A Rosa Púrpura do Cairo</i> (1985) de Woody Allen; <i>Sol Enganador</i> de Nikita Mikhalkov (1994); <i>A Lista de Schindler</i> de Spielberg (1994); <i>A Vida é Bela</i> de Benigni (1997); <i>Jacob, o Mentiroso</i> de Kassovitch (1999); <i>O Resgate do Soldado Ryan</i> de Spielberg (1998); <i>Afirma Pereira</i> de R. Faenza (1997).</p> <p>- Audição de obras significativas das vanguardas musicais, p. ex., de Stravinsky, de Schonberg, de Alban Berg. Audição de composições musicais de resistentes antifascistas, p. ex., Fernando Lopes Graça.</p> <p>- Ficha de leitura de capítulos de obras exemplificativas do romance de preocupação política e social, p. ex., <i>As Vinhas da Ira</i> de Steinbeck (1936); <i>Por Quem os Sinos Dobram</i> de Hemingway (1940); <i>Gaibéus</i> de Alves Redol (1940).</p>

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagens - sugestões
<p>2.3. A resistência das democracias liberais</p> <ul style="list-style-type: none"> - O intervencionismo do Estado. - Os governos de Frente Popular e a mobilização dos cidadãos. <p>2.4. A dimensão social e política da cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cultura de massas e o desejo de evasão; os grandes entretenimentos colectivos; os <i>media</i>, veículo de modelos socioculturais. - As preocupações sociais na literatura e na arte; o funcionalismo e o urbanismo. - A cultura e o desporto ao serviço dos Estados. <p>2.5. Portugal: o Estado Novo</p> <ul style="list-style-type: none"> - O triunfo das forças conservadoras; a progressiva adopção do modelo fascista italiano nas instituições e no imaginário político. - Uma economia submetida aos imperativos políticos: prioridade à estabilidade financeira; defesa da ruralidade; obras públicas e condicionamento industrial; a corporativização dos sindicatos. A política colonial. - O projecto cultural do regime. 	<p>Intervencionismo* <i>New Deal</i></p> <p>Cultura de massas Estandardização de comportamentos <i>Media</i> Funcionalismo Realismo socialista</p>	<p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolha de memórias orais sobre o Estado Novo, a guerra civil de Espanha, a 2ª guerra mundial. - Realização de uma pequena biografia: <ul style="list-style-type: none"> • de uma figura feminina representativa da luta pelos direitos das mulheres ou da assunção de uma causa política – ao nível mundial ou nacional - p. ex., Emmeline Pankhurst, recurso a http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/wpankhurstE.htm; ou Rosa Luxemburgo, recurso a http://www.marxists.org/archive/luxemburg/; recurso, para Portugal, a R. W. N. Lamas (1995). <i>Mulheres para além do seu tempo</i>. Lisboa: Livraria Bertrand; • de um cientista, p. ex., A. Einstein, recurso a http://www.westegg.com/einstein/; • de políticos, p. ex., Roosevelt, recurso a http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/USA.html, ou W. Churchill, recurso a http://www.winstonchurchill.org. - Trabalho de síntese e debate – <i>Portugal e a Guerra Civil de Espanha</i>. Recolha, análise e tratamento da informação sobre o apoio do Estado Novo aos nacionalistas e a participação dos portugueses nos dois campos do conflito. Recurso a C. Oliveira (1988). <i>Salazar e a Guerra Civil de Espanha</i>, Lisboa: Edições “O Jornal”; a J. V. Moutinho (1998). <i>No Pazarán!</i>, Lisboa: Editorial Notícias; e a http://burn.ucsd.edu/scw.htm. - Trabalho escrito, exposição oral e debate - <i>A mulher nos regimes fascistas</i> ou <i>A formação da juventude nos regimes fascistas</i>. Recolha, análise e tratamento de informação sobre a mulher ou a educação da juventude e enquadramento nas sociedades alemã e italiana; comparação com as condições existentes em Portugal durante o Estado Novo. Recurso a obras historiográficas e a fontes – discursos políticos, livros didácticos, imprensa, cartazes de propaganda, representação na pintura e documentários filmados. Recolha de memória oral. Apresentação do trabalho à turma, seguida de debate. - Trabalho multimédia e debate - <i>O Holocausto</i>. Recolha de informação sobre o Holocausto. Recurso a bibliografia (p. ex., S. Bruchfeld e P. Levine (2000). <i>Contai aos Vossos Filhos... Um Livro Sobre o Holocausto na Europa, 1933-1945</i>. Lisboa: Gótica; P. Levi (1988). <i>Se Isto é Um Homem</i>. Lisboa: Editorial Teorema; Otto Rosenberg (2001). <i>A Lente de Aumento, Os Ciganos no Holocausto</i>. Lisboa: Âncora Editora) e à internet -

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagens - sugestões
<p>3. <u>A degradação do ambiente internacional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A irradiação do fascismo no mundo. - As hesitações face à Guerra Civil de Espanha; a aliança contra o imperialismo do eixo nazi-fascista; a mundialização do conflito. 		<p>- pesquisa a partir de http://www.remember.org/ - <i>A Cybrary of Holocaust</i>. Organização de uma base de dados. Selecção, tratamento da informação e gravação em CD-Rom - documentos da época, fotografias legendadas, mapas, cronologias, gráficos e música, p. ex., <i>Dies Irae – Auschwitz Oratorio</i> de Penderecki. Philips, (1968). Apresentação à escola seguida de debate.</p> <p>- Organização de exposição - <i>Portugal – dentro e fora das vanguardas</i>. Recolha de informação sobre percursos artísticos portugueses, na primeira metade do século XX, sua articulação com as transformações culturais coetâneas e visibilidade no país e no estrangeiro. Selecção de imagens de obras arquitectónicas ou plásticas emblemáticas. Organização de tabelas cronológicas e selecção de dados que contextualizem as imagens. Organização de um pequeno catálogo. Apresentação à escola.</p> <p>- Trabalho em grupo – <i>A Exposição do Mundo Português na estratégia do Estado Novo</i>. Pesquisa de informação que evidencie os objectivos da exposição, os meios proporcionados pelo governo, a adesão de intelectuais e artistas, as opções de organização do espaço, as realizações de cariz cultural.</p> <p>- Organização de uma sessão de visionamento de um filme, aberta à escola - <i>Linguagens e temas do cinema nas décadas de 30 e 40</i>. Visionamento prévio do filme pela turma. Recolha de informação sobre o realizador, a corrente em que eventualmente se integra, o tema tratado, os processos fílmicos utilizados. Elaboração de um pequeno folheto, a colocar à disposição dos espectadores, que oriente o debate após o visionamento. Sugestões de temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Endoutrinação e propaganda</i> - p. ex., <i>Os Deuses do Estádio</i> de Leni Riefenstahl (1938) ou <i>A Revolução Nacional</i> de António Lopes Ribeiro (1936); • <i>A sátira</i> - p. ex., <i>Os Tempos Modernos</i> (1936) ou <i>O Grande Ditador</i> (1940), de C. Chaplin; • <i>A fantasia</i> – por ex., <i>O Feiticeiro de Oz</i>, de V. Fleming (1939); • <i>Ânsia de poder</i> – p. ex., <i>O Mundo a Seus Pés</i> de O. Welles (1940); • <i>Retratos de Portugal nos anos 40</i> – p. ex., <i>O Leão da Estrela</i> de Artur Duarte (1947); <i>Aniki-Bobó</i> de Manoel de Oliveira (1942).

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- **compreender o corte que se opera na mentalidade confiante e racionalista da sociedade burguesa de início do século XX, devido ao choque da Primeira Guerra Mundial, às crises subsequentes e à evolução técnica do mundo industrial;
- **reconhecer como principais vectores da mudança cultural, no limiar do século, a emergência do relativismo científico, a influência da psicanálise e a ruptura com os cânones clássicos da arte europeia;
- **compreender a expansão de regimes autoritários como reflexo do problema do enquadramento das massas na vida política, em países em que a democracia representativa não se consolidara;
- **avaliar o impacto exercido pelo modelo soviético nos movimentos sociais e nas opções de política interna e externa dos Estados demoliberais;
- **relacionar os períodos de crise gerados pelo capitalismo liberal com a expansão de novas ideologias e com a inflexão intervencionista dos Estados democráticos;
- **caracterizar a ideologia fascista, distinguindo particularismos e influências mútuas;
- **compreender os condicionalismos internos e externos que, em Portugal, conduziram à falência do projecto político e social da 1ª República e que favoreceram a ascensão de forças conservadoras e a implantação de um regime autoritário;
- **reconhecer que, no Estado Novo, a defesa da estabilidade e da autarcia se apoiou na adopção de mecanismos repressivos e impediu a modernização económica e social do país;
- distinguir cultura de elites e cultura de massas, avaliando o peso das massas nas transformações socioculturais e identificando formas de controlo do comportamento das mesmas.

***Conceitos/**Aprendizagens estruturantes**

Módulo 8 – PORTUGAL E O MUNDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AO INÍCIO DA DÉCADA DE 80 – OPÇÕES INTERNAS E CONTEXTO INTERNACIONAL

Orientação Geral:

O módulo 8 estrutura-se em torno de dois eixos que requerem tipos de abordagem diferentes: analítica, sobre História de Portugal; sintética, sobre História Geral. Deve ser desenvolvido em função da seguinte orientação:

- destacar a interacção entre a política interna e externa dos Estados, e o seu condicionamento por factores geoestratégicos;
- realçar a profundidade da ruptura operada pela Revolução de Abril na sociedade portuguesa, bem como o seu impacto internacional;
- evidenciar as transformações socioculturais do terceiro quartel do século, quer ampliando tendências já desenhadas no período anterior, quer anunciando mudanças que se afirmarão a partir dos anos oitenta.

Tempo previsto: 32 aulas, sendo de **aprofundamento** os pontos **1.2.**, **2.1.** e **2.2.**, para os quais serão reservadas **25 aulas**.

Aprendizagens do Ensino Básico consideradas como suporte: *A Segunda Guerra Mundial.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>1. <u>Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico</u></p> <p>1.1. A reconstrução do pós-guerra</p> <ul style="list-style-type: none"> - A definição de áreas de influência; a Organização das Nações Unidas; as novas regras da economia internacional. A primeira vaga de descolonizações. <p>1.2. O tempo da Guerra Fria - a consolidação de um mundo Bipolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - O mundo capitalista: a política de alianças liderada pelos EUA; a prosperidade económica e a sociedade de consumo; a afirmação do Estado-providência. 	<p>Descolonização*</p> <p>Guerra Fria*</p> <p>Social-democracia*</p> <p>Democracia cristã*</p> <p>Sociedade de consumo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração/análise de mapas: sistema de alianças e evolução das áreas de influência entre 1945 e 1980; conflitos e zonas de tensão no mesmo período; evolução política do globo na sequência das descolonizações; adesões à ONU e à NATO; construção e alargamento da CE; fluxos migratórios. - Elaboração/análise de tabelas cronológicas: conflitos e conferências para o desarmamento durante a Guerra Fria; etapas da descolonização; movimentos de contestação ao regime português; tensões políticas em Portugal entre 1974 e 1982; inovação científica e tecnológica; aparecimento e afirmação de correntes culturais. - Recolha, análise e tratamento gráfico de dados quantitativos: ajudas financeiras no âmbito do plano Marshall; evolução económica e demográfica de países e áreas do globo; corrida aos armamentos. Portugal: evolução económica e demográfica; fluxos migratórios e de capitais; participação em actos eleitorais; movimentos grevistas. - Análise de excertos de documentos: <i>Carta das Nações Unidas; Declaração Universal dos Direitos do Homem; Constituições europeias do pós-guerra; Lei Orgânica do Ultramar Português; Programa do Movimento das Forças Armadas Portuguesas; Constituição Portuguesa de 1976 e Revisão de 1982.</i>

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<ul style="list-style-type: none"> - O mundo comunista: o expansionismo soviético; opções e realizações da economia de direcção central. - A escalada armamentista e o início da era espacial. <p>1.3. A afirmação de novas potências</p> <ul style="list-style-type: none"> - O rápido crescimento do Japão; o afastamento da China do bloco soviético; a ascensão da Europa. - A política de <i>não-alinhamento</i>; a segunda vaga de descolonizações. <p>1.4. O termo da prosperidade económica: origens e efeitos.</p> <p>2. <u>Portugal do autoritarismo à democracia</u></p> <p>2.1. Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagnação do mundo rural; emigração. Surto industrial e urbano; fomento económico nas colónias. 	<p>Democracia popular</p> <p>Maoísmo Movimento nacionalista Terceiro Mundo Neocolonialismo</p> <p>Oposição democrática*</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Audição de canções de protesto político, p. ex., de Adriano Correia de Oliveira ou de José Afonso, recurso a http://alfarrabio.um.geira.pt/Zeca/dis.html; leitura de poemas de intervenção política de autores como Sophia de Mello Breyner, Ary dos Santos ou Manuel Alegre; audição de canções representativas dos movimentos internacionais dos anos 60, p. ex., de Joan Baez ou de Bob Dylan. - Visita de estudo ao Museu da Fundação de Serralves, do Centro de Arte Moderna da Fundação Gulbenkian, ao Museu de Sintra - Colecção Berardo ou outros, para contacto com obras plásticas da contemporaneidade, pertencentes ao acervo do museu ou patentes em exposições temporárias. Visita virtual a museus estrangeiros com colecções de obras de arte contemporâneas, p. ex., MOMA. - Visionamento e análise de documentários cinematográficos ou de excertos de filmes realizados na época ou que a recriem, p. ex., <i>Cerromaior</i> de L. F. Rocha (1980); <i>Um Adeus Português</i> de João Botelho (1985); <i>Non, ou a Vã Glória de Mandar</i> de Manoel de Oliveira (1990); <i>Os Capitães de Abril</i> de Maria de Medeiros (2000); <i>Platoon</i> de Oliver Stone (1986); <i>O Último Imperador</i> de B. Bertolucci (1998); <i>Pollock</i> de Ed Harris (2001). - Elaboração de fichas de leitura de textos representativos: <ul style="list-style-type: none"> • de doutrinas políticas, p. ex.: excertos dos grandes líderes da reconstrução da Europa e da construção da Unidade Europeia; <i>Diplomacia</i> de H. Kissinger; <i>Livro Vermelho</i> de Mao Zedong; num âmbito mais restrito, <i>Discursos</i>, de Salazar e de Marcelo Caetano referentes à guerra colonial; • da reflexão filosófica, p. ex., <i>O Existencialismo é um Humanismo</i> de Sartre; • de preocupações ecuménicas, p. ex., <i>Declaração Sobre o Ecumenismo</i>, Concílio Vaticano II. - Leitura de uma obra de ficção de um autor de um país de língua oficial portuguesa que reflita problemáticas da relação metrópole/colónia/país independente, p. ex., Nelson Saute (org.) (2001). <i>As Mãos dos Pretos, Antologia do Conto Moçambicano</i>. Lisboa: Dom Quixote.

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<ul style="list-style-type: none"> - A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958; a questão colonial - soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional. - A “primavera marcelista”: reformismo político não sustentado; o impacto da guerra colonial. <p>2.2. Da Revolução à estabilização da democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Movimento das Forças Armadas e a eclosão da Revolução. - Desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo; tensões político-ideológicas na sociedade e no interior do movimento revolucionário; política económica anti-monopolista e intervenção do Estado nos domínios económico e financeiro. A opção constitucional de 1976. - O reconhecimento dos movimentos nacionalistas e o processo de descolonização. - A revisão constitucional de 1982 e o funcionamento das instituições democráticas. <p>2.3. O significado internacional da revolução portuguesa.</p>	<p>Poder popular* Nacionalização* Reforma agrária*</p>	<p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição - <i>A Organização das Nações Unidas</i>. Recolha, análise e tratamento da informação sobre a fundação da ONU, no contexto da época em estudo: objectivos, forma de funcionamento, organismos especializados e actuação. - Recolha de memórias orais sobre a Guerra Fria e o perigo nuclear. - Organização de debate - <i>O Movimento dos Não-Alinhados</i>. Recolha de informação sobre a conferência de Bandung e a primeira cimeira dos Não-Alinhados. Organização de debate sobre os princípios e os objectivos do movimento no quadro da Guerra Fria. - Elaboração de pequena biografia de figuras representativas: <ul style="list-style-type: none"> • da luta pelos direitos humanos, p. ex., Martin Luther King (recurso a http://www.stanford.edu/group/king); • da luta pela independência das colónias, p. ex., Leopold Senghor (recurso a http://www.afric-network.fr/afric/senegal/histoire/senghor.html), Amílcar Cabral (recurso a http://www.fallenmartyrs.com/); • da resistência ao Estado Novo e da afirmação da democracia, p. ex., D. António Ferreira Gomes, Bispo do Porto; • dos acontecimentos da “Revolução dos cravos”, p. ex., Salgueiro Maia ou Costa Gomes (recurso a <i>A Hora da Liberdade</i>, vídeo, SIC). - Organização de um trabalho de síntese - <i>Olhares cruzados sobre a guerra colonial portuguesa</i>. Recolha de informação em textos de dirigentes portugueses, políticos e militares, de ideólogos dos movimentos de libertação, de exilados, de combatentes e de portugueses oriundos das ex-colónias. Acompanhar com trabalho de recolha de memória oral de testemunhas civis e militares (recurso a J. Drumond e H. Barber. (s/d). <i>Angola: Depoimentos para a História Recente (1950-1976)</i>; a Vasco Lourenço (1975). <i>No Regresso Vinham Todos, Relato da Companhia</i> nº 2549. Lisboa: Editorial Notícias; e a <i>Memórias da Guerra Colonial</i> – http://www.uc.pt/ceis20/colonial).

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>3. <u>As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância dos pólos culturais anglo-americanos. A reflexão sobre a condição humana nas artes e nas letras. O progresso científico e a inovação tecnológica. - A evolução dos <i>media</i>: os novos centros de produção cinematográfica; o impacto da TV e da música no quotidiano; a hegemonia de hábitos socioculturais norte-americanos. - Alterações na estrutura social e nos comportamentos: a terciarização da sociedade; os anos 60 e a gestação de uma nova mentalidade - procura de novos referentes ideológicos, contestação juvenil, afirmação dos direitos da mulher. 	<p>Expressionismo abstracto Pop art Arte conceptual Existencialismo Ecumenismo Ecologia Movimento pacifista Contracultura</p>	<p>- Encenação de uma sessão da Assembleia Constituinte de 75/76; recurso a <i>Constituição da República Portuguesa</i>, 1976 (anotada), Victor Silva Lopes. Lisboa: Editus e a <i>Vozes da Assembleia da República – Uma exposição virtual 25 anos depois</i> - www.seap.gov.pt/vozes.</p> <p>- Organização de uma sessão comemorativa de efeméride, aberta à escola, p. ex., <i>O nascimento da democracia em Portugal</i>. Recolha de dados sobre a Revolução de Abril, sucessos político-sociais subsequentes e seus protagonistas, selecção e exposição de dados que contextualizem fotografias/imagens apresentadas. Recurso a publicações do Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra, nomeadamente aos materiais constantes da “maleta pedagógica”, ao CD-Rom <i>25 de Abril: Uma Aventura para a Democracia</i> e a http://www.ci.uc.pt/cd25a/.</p> <p>- Os Beatles – décadas de sucesso. Recolha de testemunhos orais de contemporâneos do sucesso inicial dos Beatles; pesquisa de reacções às obras do Grupo de Liverpool, ontem e hoje; gravação das entrevistas em registo áudio ou vídeo. Audição de trechos musicais e comentário das mensagens nelas inseridas; recurso a R. F. Rodrigues (trad.) (1987). <i>Beatlemania: poemas dos Beatles (1962-66)</i>. Coimbra: Centelha.</p> <p>- Organização de uma sessão de visionamento de um filme, aberta à escola – <i>O Cinema Europeu</i> ou <i>O Novo Cinema</i>. Visionamento prévio do filme pela turma. Recolha de informação sobre o realizador, a corrente em que se integra, o tema tratado, os processos fílmicos utilizados. Elaboração de um pequeno folheto, a colocar à disposição dos espectadores, que oriente o debate após o visionamento. Sugerem-se filmes representativos do neo-realismo, p. ex., <i>Roma Cidade Aberta</i> de Rossellini (1946); <i>Ladrões de Bicicletas</i> de Vittorio De Sica (1948); do novo cinema japonês, <i>Sete Samurais</i> de Kurosawa (1959); da “nouvelle vague”, <i>Os Quatrocentos Golpes</i> de F. Truffaut (1959); do “cinema novo” português, <i>Verdes Anos</i> de Paulo Rocha (1963) e <i>O Passado e o Presente</i> de Manoel de Oliveira (1972).</p>

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- **compreender que, após a 2ª Guerra Mundial, a vida internacional foi determinada pelo confronto entre as duas superpotências defensoras de ideologias e de modelos político-económicos antagónicos;
- **caracterizar as políticas económicas e sociais das democracias ocidentais, no 2º pós-guerra;
- perspectivar as razões do crescimento económico do mundo ocidental, bem como as da recessão dos anos 70 e as respectivas implicações sociais;
- relacionar a aceleração dos movimentos independentistas com o direito internacional estabelecido após a Segunda Guerra Mundial e com a luta das superpotências no contexto da Guerra Fria;
- identificar os condicionalismos que concorreram para o enfraquecimento do bipolarismo na década de 70;
- analisar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra no quadro internacional da Guerra Fria;
- **relacionar a fragilidade da tentativa liberalizadora e de modernização económica do marcelismo com o anacronismo da sua solução para o problema colonial;
- **perspectivar o sucesso da Revolução de 74 no contexto da evolução interna do país e no quadro internacional;
- **reconhecer a modernização da sociedade portuguesa nas décadas de 60 e 70, nos comportamentos demográficos, na modificação de estrutura da população activa e na relativa aproximação dos portugueses a padrões de comportamento europeus;
- **identificar na Constituição de 1976 e na Revisão de 1982 a evolução do projecto de sociedade para Portugal emergente da Revolução de Abril;
- caracterizar as transformações culturais e de mentalidade ocorridas no período em estudo, reconhecendo o impacto no quotidiano da inovação científica e tecnológica e da pressão dos *media*;
- valorizar o empenhamento cívico e político, reconhecendo a importância do oposicionismo da sociedade civil na desagregação de regimes autoritários.

***Conceitos/**Aprendizagens estruturantes**

Modulo 9 - ALTERAÇÕES GEOESTRATÉGICAS, TENSÕES POLÍTICAS E TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO MUNDO ACTUAL

Orientação Geral:

O módulo 9 centra-se no estudo da evolução ocorrida nas sociedades contemporâneas, na viragem do século XX para o século XXI, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- proporcionar uma visão do novo quadro internacional decorrente das transformações dos anos 80, evidenciando a diversidade de situações no mundo contemporâneo;
- destacar as alterações decorrentes da sociedade da informação e das novas perspectivas de globalização;
- reflectir sobre a especificidade do percurso português no último quartel do século XX.

Tempo previsto: 26 aulas, sendo de **aprofundamento** os pontos **1.2.**, **2.1.** e **3.**, para os quais serão reservadas **18 aulas**.

Aprendizagens do Ensino Básico consideradas como suporte: *As transformações do mundo contemporâneo.*

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>1. <u>O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul</u></p> <p>1.1. O colapso do bloco soviético e a reorganização do mapa político da Europa de Leste. Os problemas da transição para a economia de mercado</p> <p>1.2. Os pólos do desenvolvimento económico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hegemonia dos Estados Unidos: supremacia militar, prosperidade económica, dinamismo científico e tecnológico. 	Perestroika	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e análise de mapas: evolução dos Estados soberanos no período considerado; regimes políticos; abrangência espacial de grandes grupos económicos multimédia; espaço de dominância das grandes religiões do globo; fluxos migratórios; áreas de atracção das grandes cidades. - Elaboração e análise de tabelas cronológicas: principais acontecimentos políticos; inovação científica e mudanças tecnológicas; aparecimento e afirmação de correntes culturais. - Recolha, análise e tratamento de dados quantitativos referentes a: evolução económica; comportamentos demográficos; sectores de actividade económica; recepção, difusão e generalização de inovações tecnológicas; praticantes das grandes religiões do globo; fluxos migratórios. - Leitura crítica de excertos de artigos publicados em jornais e revistas contemporâneas sobre acontecimentos em estudo; levantamento dos processos utilizados nos <i>media</i> seleccionados.

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da comunidade europeia; integração das novas democracias da Europa do Sul; a UE e as dificuldades na constituição de uma Europa política. - Afirmação do espaço económico da Ásia-Pacífico; a questão de Timor. - Modernização e abertura da China à economia de mercado; a integração de Hong Kong e de Macau. <p>1.3. Permanência de focos de tensão em regiões periféricas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Degradação das condições de existência na África subsaariana; etnias e Estados. - Descolagem contida e endividamento externo na América latina; ditaduras e movimentos de guerrilha; a expansão das democracias. - Nacionalismo e confrontos políticos e religiosos no Médio Oriente e nos Balcãs. <p>2. <u>A viragem para uma outra era</u></p> <p>2.1. Mutações sociopolíticas e novo modelo económico</p> <ul style="list-style-type: none"> - O debate do Estado-Nação; a explosão das realidades étnicas; as questões transnacionais: migrações, segurança, ambiente. 	<p>Cidadania europeia</p> <p>Tribalismo Sionismo Fundamentalismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de excertos de documentos representativos da consolidação da União Europeia, p. ex., Tratado de Maastricht (1992), Tratado de Amesterdão (1997), Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000). - Visitas de estudo: ao Museu da Fundação de Serralves, ao Centro de Arte Moderna da Fundação Gulbenkian, ao Museu de Sintra - Colecção Berardo ou outros, para contacto com obras plásticas da contemporaneidade, do acervo dos museus ou patentes em exposições temporárias. Visita ao Museu Nacional de Etnologia para desenvolver a sensibilidade à diversidade civilizacional. Para aspectos relacionados com a história de Macau, visita ao Centro Cultural e Científico de Macau. Visita ao <i>Visionarium</i> para sensibilização às mudanças científicas contemporâneas. Visita virtual a museus estrangeiros com colecções de obras de arte contemporâneas. - Visionamento, apoiado no respectivo guião, de filmes relacionados com os conteúdos do módulo, p. ex., <i>Billy Eliot</i> de Stephan Daldry (2001); <i>Dancer in the Dark</i> de L. Von Trier (2000); <i>Existenz</i> de David Cronenberg (1999). - Audição de composições musicais das novas vanguardas musicais, p. ex., de John Cage, de Philip Glass, de Emmanuel Nunes. - Realização de uma ficha de leitura de capítulos de <i>O Século XXI. Reflexões Sobre o Futuro</i> de Hobsbawm (2000). <p>Sugestões para trabalhos em equipa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de pequena biografia de figuras de projecção internacional ou pesquisa de informação sobre movimentos que se tenham destacado na luta pela conquista dos direitos do povo a que pertencem, p. ex., Nelson Mandela, (recurso a http://www.anc.org.za/people/mandela.html, Xanana Gusmão (http://www.cphc.org.uk/), Movimento dos Sem Terra (http://www.mst.org.br/). - Organização de exposição. Sugestões: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Os dois anos que mudaram o mundo (1989/1991)</i>. Recolha de informação sobre a desagregação e queda da URSS: selecção de dados e de fotografias significativos, organização de mapas, elaboração de tabelas cronológicas e de legendas de contextualização. • <i>A 9ª Arte - Dimensões da BD no século XX</i>. Recolha de informação sobre a evolução da BD, autores e movimentos mais representativos. Elaboração de tabelas cronológicas que contextualizem as personagens criadas na evolução do panorama político internacional e dos movimentos culturais do século. Selecção de imagens. Recurso a Moliterni

Conteúdos	Conceitos/Noções	Situações de aprendizagem - sugestões
<p>- Afirmção do neo-liberalismo e globalização da economia. Rarefacção da classe operária; declínio da militância política e do sindicalismo.</p> <p>2.2. Dimensões da ciência e da cultura no contexto da globalização</p> <p>- Primado da ciência e da inovação tecnológica; revolução da informação; ciência e desafios éticos; declínio das vanguardas e pós-modernismo.</p> <p>- Dinamismos socioculturais: revivescência do fervor religioso e perda de autoridade das Igrejas; individualismo moral e novas formas de associativismo; hegemonia da cultura urbana.</p> <p>3. <u>Portugal no novo quadro internacional</u></p> <p>- A integração europeia e as suas implicações. As relações com os países lusófonos e com a área iberoamericana.</p>	<p>Interculturalidade Ambientalismo Globalização Neo-liberalismo</p> <p>Biotecnologia Pós-modernismo</p> <p>PALOP</p>	<p>(1996). <i>Chronologie de la Bande Dessinée</i> e a A. D. de Deus (1997). <i>Os Comics em Portugal, Uma História da Banda Desenhada</i>. Lisboa: Cotovia e Bedeteca de Lisboa e a http://www.bdisney.cpb.net/, a http://www.tintin.be/fra/ e a http://www.goscinnny.net/. Apresentação à escola.</p> <p>- Dossier de turma - O século XX - As artes plásticas entre a figuração e a abstracção. Seleccção e comentário de obras que ilustrem a pesquisa de novos cânones estéticos ao longo do século; recolha de informação sobre percursos de artistas cujas obras tenham assumido especial relevância (recurso p. ex., a Centro Georges Pompidou http://www.cnac.gp.fr/; Centro de Arte Reina Sofia, http://museoreinasofia.mcu.es/; MOMA http://www.moma.org; Modern Tate Gallery http://www.tate.org.uk/modern/; Fundação Arpad Szenes - Vieira da Silva http://www.favs.pt/news.htm).</p> <p>- Realização de debates. Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O imperialismo dos media - manipulação ou liberdade.</i> • <i>Os avanços da ciência e da tecnologia – limites éticos.</i> • <i>Fórum Económico Mundial/Fórum Social Mundial.</i> • <i>Os crimes contra a Humanidade no banco dos réus.</i> • <i>Ecologia e cidadania.</i> <p>- Trabalho de síntese:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A segurança colectiva e a manutenção da paz.</i> Recolha de informação sobre a origem, evolução e consequências de conflitos políticos da actualidade e suas consequências sociais; o papel da ONU (recurso à imprensa, p. ex., http://www.monde.diplomatique.fr/cahier ou http://www.un.org/ e a T. G. Ash (2001). <i>História do Presente</i>. Lisboa: Editorial Notícias: ou • <i>Os refugiados e a solidariedade internacional.</i> Pesquisa sobre a acção das ONG, p. ex., Médicos Sem Fronteiras (http://www.msf.org), Cruz Vermelha (http://www.croix.rouge.fr/) e Alto Comissariado das Nações Unidas Para os Refugiados (http://www.unhcr.ch/french/fwelcome.htm) no teatro dos vários conflitos e nos campos de refugiados. <p>- Encenação de uma sessão do Parlamento Europeu sobre uma questão polémica no momento. Recurso a P. Fontaine (1998). <i>A Construção Europeia de 1945 aos Nossos Dias</i>. Lisboa: Gradiva e a K.-D. Borchardt (2000). <i>O ABC do Direito Comunitário</i>. Luxemburgo: Comissão Europeia.</p> <p>- Trabalho em grupo e reflexão oral - identificação de problemas e de temáticas surgidas em tempos históricos anteriores e que permanecem actuais no tempo presente, p. ex., <i>O exercício da cidadania</i>; <i>Os direitos humanos</i>.</p>

Na sequência da actividade desenvolvida, relevam-se as seguintes aprendizagens:

- compreender o impacto da desagregação do bloco soviético na evolução geopolítica internacional;
- **caracterizar pólos de desenvolvimento económico uniformizados pela economia de mercado e diferenciados pelas áreas culturais de pertença;
- **analisar as dinâmicas de transformação da Europa, identificando a sua importância no sistema mundial e perspectivando nesse processo a situação de Portugal;
- **reconhecer a crise das sociedades do “Terceiro Mundo” e o papel da Guerra Fria e do seu desfecho na persistência de tensões pluriétnicas ou nacionalistas em regiões periféricas;
- **analisar elementos definidores do tempo presente – fenómeno da massificação; hegemonia da cultura urbana; triunfo da electrónica; ideologia dos direitos humanos; consciência ecológica;
- **valorizar uma nova cidadania de envolvimento em causas universais de dimensão ética.

***Conceitos/** Aprendizagens estruturantes**

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. Ensino/Aprendizagem

1.1. Bibliografia Geral

- Assunção, C. & Rei, J. (1999). *Educar Para Os Valores*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (org.) (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Obra de reflexão sobre as funções da avaliação e o problema da construção dos seus referentes, no sentido de ser evitado o “desvio tecnicista” e o “desvio autoritário”. Inclui diversos quadros, do autor e de outros, de síntese das posições apresentadas sobre a prática de uma avaliação que se pretende formadora. Termina com glossário esclarecedor.
- Ontoria, A. et al. (1994). *Mapas Conceptuais, Uma técnica para aprender*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. (1990). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.
- Integrando o contributo de diversos autores, apresenta os princípios básicos a que deve obedecer o desenvolvimento curricular e perspectiva as funções do professor e da escola como criadores de currículo. Considerando currículo em sentido amplo, integra a problemática da selecção das estratégias e a da operacionalização da avaliação.

1.2. Bibliografia Específica da História

- Almeida, A. M. et al. (1998). *O Património Local e Regional, Subsídios para um Trabalho Transdisciplinar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Bourdé, G. & Martin, H. (1990). *As Escolas Históricas*. Lisboa: Europa-América.
- Carretero, M. & Voss, J. F. (1994). *Cognitive and instructional processes in history and social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conjunto de estudos sobre os processos de aprendizagem em Ciências Sociais e principalmente em História. Apresenta reflexão sobre o problema da compreensão dos conceitos e dos textos históricos apoiada na análise de situações concretas. Cada estudo é acompanhado de bibliografia.
- Citron, S. (1990). *Ensinar a História Hoje: a Memória Perdida e Reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Connerton, P. (1993). *Como as Sociedades Recordam*. Oeiras: Celta Editora.
- Chamada de atenção para a importância do estudo de cerimónias comemorativas e de rituais transmitidos através dos tempos, para o conhecimento do passado; necessidade de abordagens transdisciplinares nesse processo.
- Duby, G. (1992). *A História Continua*. Porto: ASA.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Félix, N. & Roldão, M. C. (1997). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferro, M. (1996). *Les Médias et l'Histoire*. Paris: CFPJ Editions.
- Furet, F. (s/d). *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva.
- García Blanco, Á. (1994). *Didáctica del Museo: el descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ed. de la Torre.
- Manique, A. & Proença, M. C. (1994). *Didáctica da História: Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.
- Mattoso, J. (1988). *A Escrita da História, Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mattoso, J. (1999). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: APH.
- Mattoso, J. (2000). A História Hoje: Que História Ensinar?, in *Noesis*, nº 54 (Abril/Junho). Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Mendes, J. M. A. (1987). *A História como Ciência. Fontes, Metodologia e Teorização*. Coimbra: Coimbra Editores.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'Histoire*. Paris: Nathan.
- Pomian, K. (1999). *Sur l'Histoire*. Paris: Folio.
- Roldão, M. C. (1998). *Gostar de História: Um Desafio Pedagógico*. (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. et al. (1993). *Novas Estratégias Novos Recursos no Ensino da História*. Lisboa: ASA.
- Torgal, L. R. (1989). *História e Ideologia*. Coimbra: Minerva.
- Veyne, P. (1983). *Como se Escreve a História*. Lisboa: Edições 70.

2. Conteúdos disciplinares

2.1. Atlas

- Duby, G. (dir.) (1999). *Atlas Historique*. Paris: Larousse.
- Editorial Enciclopédia. (1991). *Atlas da História Mundial - Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa: Editorial Enciclopédia.
- Editorial Enciclopédia. (1992). *Atlas das Descobertas - Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa: Editorial Enciclopédia.
- Kinder, H. & Hilgeman (dir.) (1968). *Atlas Historique*. Paris: Librairie Stock.
- Ladurie, E. (1981). *Le grand atlas de l'histoire universelle*. Paris: Armand-Colin.
- Muller, W. & Vogel, G. (1978). *Atlas d'architecture mondiale des origines à Byzance*. Paris: Librairie Stock.

Rémond, R. (1996). *História Crítica do Século XX. Atlas Minerva*. Coimbra: Minerva Editora.
 Selecções do Reader's Digest. (2001). *Atlas de História do Mundo*. Lisboa: Selecções do Reader's Digest.
 Serryn, B. (1980). *Nouvel Atlas Bordas Historique et Géographique*. Paris: Bordas.
 Vidal-Naquet, P. (1992). *Atlas Histórico: da Pré-História aos nossos dias*. Lisboa: Intercultura.

2.2. Cronologias

Draguet, M. (1997). *Chronologie de L'Art du XXe Siècle*. Paris: Flammarion.
 Laurent, S. (1999). *Chronologie du Design*. Paris: Flammarion.
 Moliterni et al. (1996). *Chronologie de la Bande Dessinée*. Paris: Flammarion.
 Morais, J. et al. (1986). *Contribuição para uma Cronologia dos Factos Económicos e Sociais. Portugal, 1926-1985*. Lisboa: Livros Horizonte.
 Rodrigues, A. S. (coord.) (1996). *História de Portugal em Datas*. Coimbra: Temas e Debates.
 Rodrigues, A. S. (coord.) (1996). *História Comparada. Portugal, a Europa e o Mundo: Uma Visão Cronológica*. Lisboa: Círculo de Leitores.
 Parte da cronologia da História de Portugal (da Pré-História ao século XX) e estabelece relação com os movimentos europeus e universais contemplando o económico, o social, o político, o cultural, o científico e o religioso. Cada capítulo é antecedido de uma síntese interpretativa e todo texto é profusamente ilustrado.

2.3. Dicionários e Enciclopédias

Azevedo, C. M. (2000-2001). *Dicionário de História Religiosa de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
 Boniface, P. (dir.) (1997). *Dicionário das Relações Internacionais*. Lisboa: Plátano.
 Coelho, J. P. (1984). *Dicionário de Literatura Portuguesa*. Porto: Figueirinhas.
 Garzanti. (1995). *Encyclopédie de l'art*. Milão: Garzanti.
 Dicionário de pequeno formato, com milhares de artigos e de reproduções de obras de arte, da Pré-História aos nossos dias. Integra artigos de síntese sobre movimentos artísticos e suas relações com períodos e instituições históricos, notas biográficas e críticas sobre artistas e, no final, cronologia geral e léxico de termos técnicos.
 Lucie-Smith, E. (1990). *Dicionário de Termos de Arte*. Lisboa: Círculo de Leitores.
 Machado, A. M. (1996). *Dicionário de Literatura Portuguesa*. Lisboa: Editorial Presença.
 Vasto conjunto de informações sobre autores, obras e períodos literários, da Idade Média à actualidade, apoiadas em bibliografia específica e actualizada.
 Mourre, M. (1998). *Dicionário de História Universal*. Porto: ASA.
 Rodrigues, M. J. M. et al. (1996). *Vocabulário Técnico e Crítico de Arquitectura*. Coimbra: Quimera.
 Rosas, F. (1996). *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores.
 Serrão, J. (dir.) (1963-1971). *Dicionário da História de Portugal*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
 Barreto, A. & Mónica, M. F. (dir.) (1999-2000). *Dicionário da História de Portugal – Suplemento*. Porto: Figueirinhas (continuação).
 Obra de referência da historiografia portuguesa, recentemente completada com uma actualização sob o ponto de vista cronológico, abrangendo o período de 1926 a 1974.

2.4. Obras de Carácter Geral

Argan, G. C. (1996). *Arte Moderna, do Iluminismo aos Movimentos Contemporâneos*. S. Paulo: Editora Schwarcz Lda.
 Ariès, P. & Duby, G. (dir.) (1989-91). *História da Vida Privada*. (5 vols.). Lisboa: Círculo de Leitores.
 Azevedo, C. M. (2000-2001). *História Religiosa de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
 Beaud, M. (1992). *História do Capitalismo de 1500 aos Nossos Dias*. Lisboa: Teorema.
 Bethencourt, F. (1994). *História das Inquisições – Portugal, Espanha e Itália*. Lisboa: Círculo de Leitores.
 Estudo comparado das Inquisições portuguesa, espanhola e italiana, desde a fundação da Inquisição espanhola em 1478, até à sua abolição. O espaço abrangido compreende as Penínsulas Itálica e Ibérica e os territórios ultramarinos dos impérios hispânicos sob a jurisdição do tribunal inquisitorial. Procura-se traçar o processo global de estabelecimento, desenvolvimento, dominação, declínio e abolição dos tribunais, salientando os traços comuns e os divergentes.
 Bethencourt, F. & Chaudhuri, K. (dir.) (1998). *História da Expansão Portuguesa*. (5 vols.). Lisboa: Círculo de Leitores.
 Visão dinâmica, no tempo e no espaço, da expansão portuguesa, desde os seus antecedentes medievais até ao termo do processo. Procura compreender os "diferentes processos de expansão no tempo longo, de maneira a se destacarem motivações, estratégias de implantação, modelos de conquista, jogos de interesses, conflitos com outros poderes e formas de interacção com outros povos".
 Briggs, A. (dir.) (1995). *História do Século XX*. (7 vols.). Lisboa: Alfa.
 Obra de divulgação cobrindo todo o século XX. Cada volume, profusamente ilustrado, inclui secções autónomas com dados de arquivo e pequenos dossiers sobre temas específicos, relevantes nos diversos sub-períodos. Todos os volumes finalizam com um dicionário biográfico e, na versão portuguesa (de direcção de A. Reis), com um capítulo sobre história de Portugal, referentes aos anos em estudo.
 Brito, M. C. & Cymbron, L. (2001). *História da Música Portuguesa*. (3ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
 Cabrita et al. (1998). *Os Anos do Cinema*. Lisboa: Semanário Expresso.
 Châtelet, F. (dir.) (1983). *História das Ideias Políticas*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
 Cipolla, C. (dir.) (1972). *The Fontana Economic History of Europe*. London: Collins-Fontana.
 Dangen, P. H. F. (dir.) (1995-1998). *Histoire de l'art*. (5 vols.). Paris: Flammarion.
 Delumeau, J. (dir.) (1999). *As Grandes Religiões do Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
 Duby, G. & Perrot, M. (dir.) (1993-1994). *História das Mulheres no Ocidente*. (5 vols.). Porto: Edições Afrontamento.
 Duroselle, J. B. (s/d). *História da Europa*. Lisboa: Círculo de Leitores/Publicações Dom Quixote.

- Espada, J. C. et al. (2001). *Liberalismo: O Antigo e o Novo*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
Actas de um curso de teoria política realizado em 1998, em que se procurou avaliar de que modo certos traços e características do velho liberalismo se harmonizam com os seus substitutos modernos e que possibilitou a exploração de diversos temas importantes, do constitucionalismo ao capitalismo.
- Flammarion. (1995-1998). *Histoire de l'art*. (6 vols.). Paris: Flammarion.
- França, J. A. (1997). *Lisboa: Urbanismo e Arquitectura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grout, D. & Palisca, C. (1997). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Hamon, F. & Dangen, P. (dir.) (1995). *Histoire de l'Art. Époque Contemporaine, XIXe-XXe siècles*. Paris: Flammarion.
- Heffer, J. & Serman, W. (1998). *O Século XIX, 1815-1914*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
Obra didáctica de nível universitário organizada de forma a cobrir todos os domínios da história: população, vida económica, cultural, social e política e as relações internacionais.
- Hobsbawm, E. (1998). *A Questão do Nacionalismo, Nações e Nacionalismo desde 1780*. Lisboa: Terramar.
- Janson, H. W. (1989). *História da Arte*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
Obra de síntese, da Pré-História aos nossos dias. Análises estéticas das obras mais representativas da arte ocidental.
- Joll, J. (1982). *A Europa desde 1870*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
Descrição e análise dos grandes movimentos de massas – contextualizados histórica e cronologicamente - - que forneceram os temas principais da História entre 1870 e 1975: liberalismo, imperialismo, fascismo, socialismo e comunismo.
- Léon, P. (dir.) (1981-1984). *História Económica e Social do Mundo*. (6 vols., 12 tomos). Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Livet, G. & Mousnier, R. (dir.) (1996). *História Geral da Europa*. Mem Martins: Europa-América.
- Macedo, J. (1977). *História Diplomática Portuguesa, Constantes e Linhas de Força. Estudos de Geopolítica*. Lisboa: Instituto de Defesa Nacional.
História interpretativa das relações internacionais de Portugal encaradas numa perspectiva geopolítica. Identificação das constantes e linhas de força da diplomacia nacional a partir do estudo das conjunturas políticas decisivas para o país, entre o século XII e o Congresso de Viena.
- Marques, A. H. O. & Serrão, J. (dir.) (1986-...). *Nova História da Expansão Portuguesa*. (em publicação). Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, A. H. O. & Serrão, J. (dir.) (1987-...). *Nova História de Portugal*. (em publicação). Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, E. & Valério, N. (1994). *História Económica de Portugal, uma perspectiva global*. Lisboa: Editorial Presença.
Breve história de Portugal com incidência particular em aspectos da área económica e da época contemporânea. Recua à Pré-História para um breve sumário da evolução económica do futuro território continental português e avança até ao último decénio do século XX. Apresenta um apêndice estatístico com dados demográficos e económicos.
- Mattoso, José (dir.) (1992-1994). *História de Portugal*. (9 vols.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Medina, J. (dir.) (1996). *História de Portugal*. Amadora: Clube Internacional do Livro.
- Néry, R. V. & Castro, P. F. (1991). *História da Música*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
Obra de síntese sobre a história da música portuguesa, constituída por dois estudos, cronologicamente ordenados, respectivamente dos dois autores indicados – o primeiro, do período medieval ao período barroco, e o segundo, do fim do Antigo Regime a finais do século XX. Pretende-se uma visão de conjunto de natureza problematizante, procurando traçar as linhas de fundo da sua evolução e, simultaneamente, propor “modelos operacionais para o seu enquadramento interdisciplinar no contexto mais global de história da cultura portuguesa”. Apresenta bibliografia actualizada.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse Sócio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XXe siècles)*. Lisboa: INIC.
- Nunes, A. B. & Valério, N. (1997). *História Económica Mundial Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.
Manual universitário que, entre outras finalidades, pretende constituir-se como base de estudo para quem tem formação noutras áreas científicas e necessita tomar contacto com a economia mundial contemporânea. Organiza-se num quadro geográfico de âmbito universal caracterizando as diversas sociedades contemporâneas nos seus diferentes níveis de desenvolvimento. O período cronológico que abarca estende-se de meados do século XVIII a finais do século XX.
- Oliveira, C. (dir.) (1996). *História dos Municípios e do Poder Local (dos princípios da Idade Média à União Europeia)*. (2 vols.). Lisboa: Temas e Debates.
- Pereira, P. (dir.) (1995). *História da Arte Portuguesa*. (3 vols.). Lisboa: Círculo de Leitores.
Efectua uma síntese dos mais recentes estudos e inclui linhas de problematização relativamente às “condicionantes” e aos “impulsos” que “se foram gerando na construção dos diversos movimento de produção e criação artística” em Portugal. O âmbito cronológico estende-se desde a pré-história até ao fim do século XX.
- Prélot, M. & Lescuyer, G. (2001). *História das Ideias Políticas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ragon, M. (1986). *Histoire de l'architecture et de l'urbanisme modernes: 1. Idéologies et pionniers - 1800/1910; 2. Naissance de la cité moderne - 1900/1940; 3. De Brasília au post-modernisme - 1940/1991*. Paris: Casterman.
- Reis, A. (dir.) (1990). *Portugal Contemporâneo*. (6 Vols.). Lisboa: Ed. Alfa.
Projecto inovador de sistematização e síntese da história portuguesa dos séculos XIX e XX, desenvolvido por historiadores e outros cientistas sociais. A colecção, sob uma direcção única, organiza-se em volumes dedicados a cada um dos sub-períodos que define – 1820/51, 1851/1910, 1910/1926, 1926/1958, 1958/1974, 1974/anos 90 – e que aborda na perspectiva político-institucional, económico-social e cultural-mental.
- Reis, J. (1980). *O século XIX em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rémond, R. (1994). *Introdução à História do Nosso tempo. Do Antigo Regime aos Nossos Dias*. Lisboa: Gradiva.
- Roche, D. (1999). *História das Coisas Banais*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rodrigues, M. F. & Mendes, J. M. A. (1999). *História da Indústria Portuguesa - Da Idade Média aos Nossos Dias*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
Estudo destinado a um público diversificado e produto da colaboração entre a academia e o mundo empresarial. Fixa e caracteriza com clareza as fases do processo de desenvolvimento das actividades artesanais e industriais em Portugal, desde o período medieval até final do século XX. Inclui bibliografia extensa e seleccionada.
- Saraiva, J. H. (dir.) (1983). *História de Portugal*. (6 vols.). Lisboa: Publicações Alfa.

- Schulze, H. (1999). *Estado e Nação na História da Europa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serrão, J. V. (1980). *História de Portugal*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Sproccati, S. (dir.) (1999). *Guia de História da Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pequeno volume abrangendo os principais movimentos artísticos da Europa ocidental e os seus "protagonistas", do século XIV aos nossos dias; inclui reproduções de obras significativas, com notas de análise. Cada capítulo termina com tabela cronológica que contextualiza os movimentos e as obras. No final inclui referências aos principais museus.
- Thomson, J. K. J. (2001). *O Declínio na História - Uma Experiência Europeia*. Lisboa: Teorema.
- Contraponto à história do progresso, o estudo do declínio na história recorre à historiografia de referência como Braudel e Wallerstein. Destaca o caso português.
- Vilar, P. (1980). *Ouro e Moeda na História*. Lisboa: Publicações Europa-América.

2.5. Bibliografia específica dos módulos

10º ANO

Módulo 1

- Alarcão, J. (1990). *Portugal das Origens à Romanização*. In Marques, A. H. O. & Serrão, J. (dir.). *Nova História de Portugal*. (vol. I). Lisboa: Editorial Presença.
- Síntese actualizada dos dados relativos à romanização do actual território português.
- Alfoldy, G. (1989). *A História Social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amouretti, M.-C. & Ruzé, F. (1993). *O Mundo Grego Antigo dos Palácios de Creta à Conquista Romana*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Banniard, M. (1995). *Génese Cultural da Europa, séculos V-VIII*. Lisboa: Terramar.
- O autor reflecte sobre as consequências das invasões e da fixação dos bárbaros e procede à análise da génese cultural da Europa, identificando os traços essenciais da civilização antiga que foram preservados.
- Christol, M. & Nony, D. (1993). *Roma e o seu Império - das origens às invasões bárbaras*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- No capítulo – O Declínio do Império – refere-se a estruturação da Igreja como componente essencial da civilização do Baixo Império. Manual universitário que inclui indicações bibliográficas no fim de cada capítulo.
- Ferreira, J. R. (1990). *A Democracia na Grécia Antiga*. Coimbra: Livraria Minerva.
- O autor analisa o funcionamento da democracia ateniense, integrando a reflexão de outros historiadores. A obra contém um apêndice com numerosos textos, de temática diversificada, facilitadores da abordagem das fontes com os alunos.
- Finley, M. I. (1988). *Os Gregos Antigos*. Lisboa: Edições 70.
- Finley, M. I. (1997). *Política no Mundo Antigo*. Lisboa: Edições 70.
- Giardina, A. (dir.) (1992). *O Homem Romano*. Lisboa: Editorial Presença.
- Grimal, P. (1988). *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70.
- Grimal, P. (1989). *O Cidadão na Grécia Antiga*. Lisboa: Editorial Presença.
- Grimal, P. (1997). *O Século de Augusto*. Lisboa: Edições 70.
- Pequeno volume que pode ser utilizado pelos alunos numa biografia de Augusto. Contextualiza também a literatura e a arte, com realce para a integração da obra de Virgílio e de Tito Lívio no projecto de fundamentação espiritual do regime imperial.

Módulo 2

- Balard, M. et al. (1994). *A Idade Média no Ocidente, Dos Bárbaros ao Renascimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bonassie, P. (1985). *Dicionário de História Medieval*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Coelho, M. H. C. & Homem, A. L. C. (coord.) (1996). *Portugal em Definição de Fronteira (1096-1325): do Condado Portucalense à Crise do Século XIV*. In Marques, A. H. O. e Serrão, J. (dir.). *Nova História de Portugal*. (vol. III). Lisboa: Editorial Presença.
- Obra de síntese dos mais actualizados contributos historiográficos, abrange o período de 1096 a 1325, perspectivando a definição do território nacional, a estruturação social, a diversificação económica, o quadro institucional, a cultura, o ensino e a arte. Inclui vastíssima indicação das fontes consideradas e da bibliografia suporte e abundantes e esclarecedoras notas. Indispensável ao entendimento dos conteúdos abordados no módulo 2.
- Dias, P. (1994). *A Arquitectura Gótica Portuguesa*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Duby, G. (1995). *História Artística da Europa, A Idade Média*. (2 vols.). Lisboa: Quetzal.
- Ducellier, A. et al. (1994). *A Idade Média no Oriente, Bizâncio e o Islão, dos Bárbaros aos Otomanos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gomes, R. C. (1995). *A Corte dos Reis de Portugal nos finais da Idade Média*. Lisboa: Difel.
- Gourevitch, A. (1996). *As Categorias da Cultura Medieval*. Lisboa: Caminho.
- Krus, L. (1994). *A Concepção Nobiliárquica do Espaço Ibérico, (1280-1380)*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Le Goff, J. (1973). *Os Intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Estudos Cor.
- Le Goff, J. (1987). *A Bolsa e a Vida, Economia e Religião na Idade Média*. Lisboa: Teorema.
- Le Goff, J. (1989). *O Homem Medieval*. Lisboa: Editorial Presença.
- Le Goff, J. (1999). *Por Amor das Cidades*. Lisboa: Edições Teorema.

Diálogo em torno das funções e das vivências citadinas, introduzindo reflexão sistemática sobre as relações passado-presente. Apresenta magníficas ilustrações de obras artísticas do período medieval cotejadas com fotografias de realidades da época contemporânea, contextualizando os problemas abordados.

- Le Goff, J. (2000). *S. Francisco de Assis*. Lisboa: Teorema.
- Le Goff, J. (s/d). *A Idade Média em Imagens*. Lisboa: Verbo.
- Marques, A. H. O. (1988). *Novos Ensaios de História Medieval Portuguesa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, A. H. O. et al. (1990). *Atlas das Cidades Medievais Portuguesas, séculos XII a XV*. Lisboa: Centro de Estudos Históricos da Universidade Nova de Lisboa.
- Mattoso, J. (1995). *Identificação de um País: Ensaio Sobre as Origens de Portugal (1096-1325)*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rucquoi, A. (1995). *História Medieval da Península Ibérica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Saraiva, A. J. (1988). *O Crepúsculo da Idade Média em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Saraiva, A. J. (1991). *A Cultura em Portugal. Teoria e História*. Lisboa: Gradiva.
- Silva, J. C. V. (1995). *Paços Medievais Portugueses*. Lisboa: IPPAR.
- Torres, C. (1998). *O Legado Islâmico em Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- UC/FCG. (1997). *História da Universidade em Portugal (1290-1536)*. (vol. I, tomo I). Universidade de Coimbra/Fundação Calouste Gulbenkian.

Módulo 3

- Alves, A. M. (s/d). *As Entradas Régias Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Análise das entradas régias portuguesas desde o século XII até ao século XVIII, esclarecendo “a sua função política e social, a sua morfologia, a hierarquização dos seus elementos, as várias linguagens artísticas e meios de comunicação nelas empregues e o seu nível de leitura, consoante o público, ou públicos, nelas envolvidos”.
- Barreto, L. F. (1983). *Descobrimientos e Renascimento – Formas de Ser e Pensar nos séculos XV e XVI*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Barreto, L. F. (1989). *Os Descobrimientos e a Ordem do Saber – Uma Análise Sociocultural*. Lisboa: Gradiva.
- Chaunu, P. (1993). *O Tempo das Reformas (1250-1550). A Crise da Cristandade*. (vol. I). Lisboa: Edições 70.
- Chaunu, P. (1993). *O Tempo das Reformas (1250-1550). A Reforma Protestante*. (vol. II). Lisboa: Edições 70.
- Chandeigne, M. & Araújo, C. (dir.) (1999). *Lisboa e os Descobrimientos – 1415-1580: a invenção do mundo pelos navegadores portugueses*. Lisboa: Terramar.
- Conti, F. (1986). *Como Reconhecer a Arte do Renascimento*. Lisboa: Edições 70.
- Delumeau, J. (1994). *Uma História do Paraíso. O Jardim das Delícias*. Lisboa: Terramar.
- Delumeau, J. (1994). *A Civilização do Renascimento*. (2 vols.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Estuda o período que vai desde o fim do século XIII ao início do século XVII e pretende dar conta do dinamismo de toda a Europa numa perspectiva de história total, abarcando o panorama político, a abertura da Europa ao mundo, a economia, a sociedade e a mentalidade.
- Dias, J. J. A. (coord.) (1988). *Portugal, do Renascimento à Crise Dinástica*. In Marques, A. H. O. & Serrão, J. (dir.). *Nova História de Portugal*. (vol. V). Lisboa: Editorial Presença.
- História de Portugal na sua “época de ouro”, ocupa-se dos aspectos económicos, sociais, políticos e mentais, desde o último quartel do século XV e igual período do século XVI. Privilegia o espaço metropolitano, sendo “os Descobrimientos e a Expansão apenas aflorados na medida em que condicionaram as mudanças” que aí se registaram.
- Dias, P. (1985). *A Arquitectura Manuelina*. Porto: Liv. Civilização.
- Ferronha, A. (coord.) (1991). *O Confronto do Olhar. O Encontro de Povos das Navegações Portuguesas nos Séculos XV e XVI*. Lisboa: Editorial Caminho.
- O encontro dos portugueses com africanos, asiáticos e ameríndios e as imagens do *Outro* na cartografia, na iconografia, nas crónicas e na literatura de viagens, nos séculos XV e XVI.
- Garin, E. (dir.) (1991). *O Homem Renascentista*. Lisboa: Editorial Presença.
- Conjunto de nove ensaios que procuram retratar a época através do esboço de uma série de tipos humanos que, nas suas actividades e vivências, reflectem a sociedade e contribuem para a sua transformação: o príncipe, o *condottiero*, o cardeal, o cortesão, o filósofo e o mago, o mercador e o banqueiro, o artista, a mulher, os viajantes e os indígenas.
- Godinho, V. M. (1990). *Mito e Mercadoria, Utopia e Práticas de Navegar: século XIII–XVIII*. Lisboa: Difel.
- Graça, L. (1983). *A Visão do Oriente na Literatura Portuguesa de Viagens: os Viajantes Portugueses e os Itinerários Terrestres (1560-1670)*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Estudo que pretende verificar como o português comum - soldado, missionário, comerciante – reagiu ao encontro com os povos do Oriente, procurando inventariar os dados coincidentes, a partir de fontes documentais que abrangem os fins do século XVI e o início do século XVII.
- Hooykas, R. (1983). *O Humanismo e os Descobrimientos na Ciência e nas Letras Portuguesas do Século XVI*. Lisboa: Gradiva.
- Loureiro, R. M. (2000). *Fidalgos, Missionários e Mandarins – Portugal e a China no Século XVI*. Lisboa: Fundação Oriente.
- Pearson, M. N. (1990). *Os Portugueses na Índia*. Lisboa: Teorema/O Jornal.
- Tem como objectivo avaliar o impacto da presença dos portugueses na Índia, desde a chegada de Vasco da Gama aos nossos dias, pretendendo dar a perspectiva do indiano e não a do europeu. Destaca, particularmente, a interacção social, económica e religiosa entre portugueses e indianos.
- Tavares, M. J. F. (1995). *Os Judeus na Época dos Descobrimientos*. Lisboa: Edições ELO.
- Thomaz, L. F. (1994). *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difusão Editorial SA.

11º ANO

Módulo 4

- Álvarez, F. B. (2000). *Portugal no Tempo dos Filipes, Política, Cultura, Representações (1580-1668)*. Lisboa: Edições Cosmos.
Obra de história política, reconstitui grupos e facções de corte, bem como "modelos e horizontes mentais, evidenciando as categorias profundas que explicam decisões e comportamentos".
- Bebiano, R. (1987). *D. João V, Poder e Espectáculo*. Aveiro: Estante.
Uma abordagem diferente da história política. As práticas da ostentação do poder e as suas encenações.
- Bérenger, J. et al. (1996). *História Geral da Europa. Do Começo do Século XIV ao Fim do Século XVIII*. (vol. 2). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Braudel, F. A. (1985). *Dinâmica do Capitalismo*. Lisboa: Teorema
- Braudel, F. A. (1993). *O Tempo do Mundo*. Lisboa: Teorema.
- Cipolla, C. (1984). *História Económica da Europa Pré-Industrial*. Lisboa: Edições 70.
- Chaunu, P. (1985). *A Civilização da Europa Clássica*. (2 vols.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Chaunu, P. (1995). *A Civilização da Europa das Luzes*. (2 vols.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Deyon, P. (1983). *O Mercantilismo*. Lisboa: Gradiva.
- Elias, N. A. (1986). *A Sociedade de Corte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- França, J. A. (1977). *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Godinho, V. M. (1968). *Ensaio II. Sobre História de Portugal. Lisboa: Livraria Sá da Costa*.
- Godinho, V. M. (1971). *A Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Arcádia.
- Godinho, V. M. (1990). *Mito e Mercadoria. Utopia e Práticas de Navegar: séculos XIII-XVIII*. Lisboa: Difel.
- Hanson, C. (1986). *Economia e sociedade no Portugal Barroco*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hazard, P. (1989). *O pensamento Europeu no século XVIII (de Montesquieu a Lessing)*. Lisboa: Editorial Presença.
Síntese da construção do pensamento europeu, do "processo do cristianismo" à "cidade dos homens".
- Hespanha, A. M. (1982). *História das Instituições. Épocas medieval e moderna*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Macedo, J. B. (1982). *Problemas de História da Indústria Portuguesa no Século XVIII*. Lisboa: Gradiva.
- Macedo, J. B. (1982). *A Situação Económica no Tempo de Pombal*. Lisboa: Gradiva.
- Mauro, F. (1995). *A Expansão Europeia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Meneses, A. F. (coord.) (2001). *Portugal da Paz da Restauração ao Ouro do Brasil*. In Marques, A. H. O. & Serrão, J. (dir.). *Nova História de Portugal*. (vol.V). Lisboa: Editorial Presença.
Abrange o período que decorre de cerca de 1670/80 a 1750 e analisa as estruturas de afirmação do poder absoluto, a importância do império colonial e o seu peso nas relações internacionais, a cultura e o quotidiano.
- Pereira, J. F. (1994). *A Arquitectura e Escultura de Mafra. Retórica da Perfeição*. Lisboa: Presença.
- Pimentel, A. F. (1992). *Arquitectura e poder. O real edifício de Mafra*. Coimbra: Instituto de História de Arte/FLUC.
Estudo do Palácio-convento de Mafra e do seu significado no contexto do Estado joanino. Apêndice com documentação relevante.
- Rudé, G. (1988). *A Europa no século XVIII, a aristocracia e o desafio burguês*. Lisboa: Gradiva.
O autor analisa o confronto burguesia/aristocracia na Europa do século XVIII e tenta responder à questão "porque houve uma revolução em França?". Integra as guerras entre Estados na expansão Europeia.
- Santos, M. H. C. (coord.) (1984). *Pombal Revisitado*. (vol. I e II). Lisboa: Editorial Estampa.
- Wallerstein, I. (1990). *O Sistema Mundial Moderno*. (2 vols.). Porto: Afrontamento.
O autor identifica os grandes marcos divisórios da história do mundo moderno e os motores deste processo de mudança estrutural. Defende que o sistema mundial moderno tomou a forma de uma economia-mundo capitalista sensivelmente entre 1450-1640 apenas limitada à Europa, lança as condições iniciais do sistema e, entre 1640-1815, estende-se a todo o mundo, enquanto progressivamente se consolida.
- Villari, R. (1995). *O Homem Barroco*. Lisboa: Editorial Presença.
Conjunto de ensaios que procuram retratar o período seiscentista através do esboço de uma série de tipos humanos que, nas suas actividades e vivências, reflectem a sociedade e contribuem para a sua transformação: o estadista, o soldado, o pregador, o missionário, a religiosa, a bruxa, o cientista, o artista e o burguês.
- Vovelle, M. (dir.) (1997). *O Homem do Iluminismo*. Lisboa: Editorial Presença.
Conjunto de ensaios que procuram retratar a época através de tipos humanos: o nobre, o soldado, o homem de negócios, o homem de letras, o homem de ciência, o artista, o explorador, o funcionário, o sacerdote e a mulher.

Módulo 5

- Almeida, P. T. (1991). *Eleições e Caciquismo. No Portugal Oitocentista (1868-1890)*. Lisboa: Difel.
Estudo dos mecanismos e processos eleitorais do constitucionalismo monárquico português orientado numa perspectiva comparativa com outros sistemas políticos europeus oitocentistas.
- Bonifácio, M. F. (1999). *Apologia da História Política, Estudos sobre o século XIX Português*. Lisboa: Quetzal.
- Canaveira, M. F. C. (1988). *Liberals Moderados e Constitucionalismo Moderado (1814-1852)*. Lisboa: INIC.
- Costa, F. M. et al. (org.) (1989). *Do Antigo Regime ao Liberalismo, 1750/1850*. (Actas de Colóquio). Lisboa: Vega.
- França, J. A. (1974). *O Romantismo em Portugal*. (6 vols.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Hobsbawm, E. J. (1982). *A Era das Revoluções*. Lisboa: Editorial Presença.
- Manique, A. P. (1988). *Portugal e as Potências Europeias (1807-1847)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, V. S. (1991). *Direitos do Homem e Revolução*. Lisboa: Edições Colibri.
Pequenos textos pondo em destaque a ideia da "íntima aliança entre a exigência de liberdade, presente na formulação dos direitos do homem, e a reivindicação de justiça, contida nos movimentos revolucionários que

- deram à luz o contorno político do mundo contemporâneo". Anexa um glossário da revolução francesa e os principais documentos sobre direitos humanos produzidos nos séculos XVII e XVIII.
- Pereira, M. H. et al. (coord.) (1982). *O Liberalismo na Península Ibérica na Primeira Metade do Século XIX*. (Actas de Colóquio). Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Rudé, G. (1988). *A Europa Revolucionária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vovelle, M. (1987). *A Mentalidade Revolucionária. Sociedade e Mentalidades na Revolução Francesa*. Lisboa: Salamanca.

Módulo 6

- Heffer, J. & Serman, W. (1998). *O Século XIX, 1815-1914*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Obra didáctica de nível universitário organizada de forma a cobrir todos os domínios da história: população, vida económica, cultural, social e política e as relações internacionais.
- Hobsbawm, E. J. (1988). *A Era do Capital*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hobsbawm, E. J. (1988). *A Era do Império*. Lisboa: Editorial Presença.
- Kemp, T. (1987). *A Revolução Industrial na Europa do Século XIX*. Lisboa: Edições 70.
- Marques, A. H. O. (coord.) (1991). *Da Monarquia para a República*. In Marques, A. H. O. & Serrão, J. (dir.). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Obra centrada nas três primeiras décadas do século XX, com os necessários recuos de enquadramento aos últimos anos do século anterior. Privilegia o estudo das estruturas de tipo económico, social, cultural e político e valoriza os aspectos descritivos e informativos sem descuidar, contudo, a sucessão dos acontecimentos e a perspectiva interpretativa da História.
- Mayer, A. J. (1990). *A Força da Tradição. A Persistência do Antigo Regime (1848-1914)*. S. Paulo: Ed. Schwarcz.
- Revisão polémica da historiografia sobre a sociedade europeia pós-revolução industrial e pós-revoluções liberais.
- Pedreira, J. et al. (coord.) (1992). *História Social das Elites*, in *Análise Social*, nº 112/113. Lisboa: ICS.
- Pereira, M. H. (1994). *Das Revoluções Liberais ao Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Conjunto de estudos, genericamente centrados no século XIX português, abrangendo aspectos muito diversificados, que vão da história económica e financeira à história política e social, à problemática historiográfica ou à articulação entre política arquivística e pesquisa histórica.
- Reis, J. (1980). *O século XIX em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reis, J. & Lains, P. (coord.) (1991). *Portugal Económico do Vintismo ao Século XX*, in *Análise Social*, nº 112/113. Lisboa: ICS.
- Vargues, I. N. (1997). *A aprendizagem da cidadania em Portugal (1820-23)*. Coimbra: Minerva.
- A cultura política vintista entendida como uma aprendizagem e como uma lição da cidadania, do exercício dos direitos cívicos e políticos, das novas práticas constitucionais e parlamentares.

12º ANO

Módulo 7, 8 e 9

Dado que os módulos 7, 8 e 9 apresentam cruzamentos cronológicos e que, por outro lado, a bibliografia que os suporta cobre indistintamente, em muitos casos, todo o século XX, optou-se por indicar as obras numa única lista, organizada por ordem alfabética.

- Acciaoli, M. (1998). *Exposições do Estado Novo, 1934-1940*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Beaud, M. (1992). *História do Capitalismo de 1500 aos Nossos Dias*. Lisboa: Teorema.
- Brito, J. M. B. (coord.) (1999). *Do Marcelismo ao Fim do Império*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Primeiro volume de uma obra em publicação sob o título genérico de Revolução e Democracia, que pretende ser uma "reflexão crítica e plural sobre um tempo português (o País que éramos e o País que somos). Inclui estudos sobre o marcelismo, a revolução político-militar de 1974, a descolonização, as relações internacionais de transição e o lugar de Portugal em função da balança de poderes mundial em definição.
- Brunet, J. & Launay, M. (1999). *Entre as Duas Guerras, 1914-1945*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Carrilho, M. et al. (1989). *Portugal na Segunda Guerra Mundial. Contributos para uma Reavaliação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Conjunto de textos de autores com formações diversificadas que analisam o papel de Portugal nos bastidores da guerra, em domínios tão distintos como os militares e os diplomáticos, os ideológicos e os económicos.
- Coelho, M. B. (1989). *Portugal. O Sistema Político e Constitucional, 1974-1987*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Cruz, M. B. (1998). *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio.
- Estudo das relações entre o Estado e a Igreja no salazarismo: da reacção ao novo regime e às negociações da Concordata e do acordo missionário, à progressiva desagregação do apoio ao regime e divisão entre os católicos, do pós-guerra aos inícios da década de 70.
- Defargues, P. M. (1997). *As Relações Internacionais desde 1945*. Lisboa: Gradiva.
- Droz, A. B. (1999). *História do Século XX*. (4 vols.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Droz, J. (1985). *Histoire de l'Antifascisme en Europe, 1923-1939*. Paris: La Découverte.
- Ferrari, S. (2001). *Guia da História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.
- Síntese dos movimentos artísticos do século XX, com referências ao design, ao cinema e à moda; inclui reproduções de obras significativas, com notas de análise, e tabela cronológica de contextualização, bem

- como menção da evolução do estatuto do artista, dos processos técnicos utilizados e dos principais museus. Insere um capítulo sobre a evolução das artes plásticas em Portugal.
- Ferreira, J. M. (coord.) (2001). *Política Externa e Política de Defesa do Portugal Democrático*. Lisboa: Edições Colibri.
- França, J. A. (1991). *A Arte e a Sociedade Portuguesa no Século XX (1910-1990)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- França, J. A. (1992). *Os Anos Vinte em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reflexão sobre a sociedade e a cultura em Portugal nos anos vinte onde, numa análise ora sincrónica, ora diacrónica, se cruzam os planos cultural, político e económico, os protagonistas e as vivências quotidianas, num país marcado pelo isolamento e pelas dificuldades em acompanhar as mudanças da época.
- Gonçalves, R. M. (1998). *A Arte Portuguesa do Século XX*. Lisboa: Temas e Debates.
- Obra de sensibilização aos valores estéticos e de divulgação de trabalhos dos mais representativos artistas portugueses do século XX; articula o texto com a imagem comentada e contém informação acerca das sucessivas propostas vanguardistas.
- Heffer, J. & Launay, M. (1995). *A Era das Duas Superpotências 1945-1973*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Manual universitário para o estudo da história recente, desde o fim da Segunda Guerra Mundial à crise dos anos 70, organizada na lógica dos "três mundos": países desenvolvidos, países socialistas e países subdesenvolvidos; e das relações internacionais estabelecidas.
- Hobsbawm, E. (1996). *A Era dos Extremos. História Breve do Século XX, 1914-1991*. Lisboa: Editorial Presença.
- Obra fundamental sobre o século XX historiográfico – de 1914 ao colapso da URSS. Aborda de forma sistemática e exaustiva os diversos períodos: a "Era da Catástrofe" (1914-1945), a "Era de Ouro" (1945-1990) e a "Derrocada" do início dos anos 90, perspectivando ainda a nova era ("Rumo ao Milénio").
- Hobsbawm, E. (2000). *O Século XXI. Reflexões Sobre o Futuro*. Lisboa: Editorial Presença.
- Huntington, S. P. (1999). *O Choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial*. Lisboa: Gradiva.
- Livro de tese que procura ser uma interpretação da evolução da política global depois da Guerra Fria; apresenta um novo paradigma de afirmação das civilizações na ordem internacional, substituindo as nações e as ideologias.
- Kennedy, P. (1993). *Ascensão e Queda das Grandes Potências*. (2 vols.). Mem Martins: Europa-América.
- Obra em dois volumes abrangendo, o primeiro volume, o período que vai do século XV a 1942, e o segundo dedicado às grandes convulsões que, desde os finais da segunda guerra até aos anos 80, marcaram as grandes potências à escala mundial.
- Kennedy, P. (1997). *Desafios para o Século XXI*. (2 vols.). Mem Martins: Europa-América.
- Retoma e amplia uma visão prospectiva sobre o século XXI que já anunciava no estudo sobre a queda das grandes potências. Analisa as forças de mudança global - demográfica, ambiental e tecnológica - e os impactos prováveis dessas forças em regiões e nações específicas, integrando uma reflexão sobre o futuro do Estado-Nação.
- Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio: Ensaio Sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Lipovetsky, G. (1989). *A Terceira Mulher: Permanência e Resolução do Feminino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MacQueen, N. (1998). *A Descolonização da África Portuguesa. A Revolução Metropolitana e a Dissolução do Império*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Magalhães, J. C. (1996). *Portugal e as Nações Unidas, a Questão Colonial (1955-1974)*. Lisboa: Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais.
- Marc, A. (1998). *Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Marques, A. H. O. (coord.) (1991). *Da Monarquia para a República*, (vol. XI). In Marques, A. H. O. & Serrão, J. (dir.). *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- Obra centrada nas três primeiras décadas do século XX, com os necessários recuos de enquadramento aos últimos anos do século anterior. Privilegia o estudo das estruturas de tipo económico, social, cultural e político e valoriza os aspectos descritivos e informativos sem descuidar, contudo, a sucessão dos acontecimentos e a perspectiva interpretativa da História.
- Milza, P. (1998). *As Relações Internacionais de 1918 a 1939*. Lisboa: Edições 70.
- Nouschi, M. (1996). *O século XX*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Abordagem à escala planetária da história do século XX. Sem pretensão de exaustividade, tenta apreender a especificidade do século na sua dimensão global e regional.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des Professeurs. Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XXe siècles)*. Lisboa: INIC.
- Oliveira, C. (1996). *Portugal, dos Quatro Cantos do Mundo à Europa: a Descolonização (1974-76)*. Ensaio e documentos. Lisboa: Edições Cosmos.
- Patriarca, F. (1995). *A Questão Social no Salazarismo, 1930-1947*. (2 vols.). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Obra sobre o processo de instauração do regime corporativo em Portugal e a dinâmica e lógicas que presidiram ao seu funcionamento, particularizando a vertente social.
- Pimentel, I. F. (2000). *História das Organizações Femininas no Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pinto, A. C. (2001). *O Fim do Império Português*. Lisboa: Livros Horizonte.
- O subtítulo da obra – *A Cena Internacional, A Guerra Colonial e A Descolonização, 1961-1975* - circunscreve o âmbito do estudo apresentado.
- Pinto, A. C. et al. (org.) (1987). *O Estado Novo das Origens ao Fim da Autarquia, 1926-1959*. (2 vols.). Lisboa: Fragmentos.
- Actas de colóquio organizadas em sete secções: Autoritarismo, corporativismo e fascismo; Institucionalização do Estado Novo; A política externa; A economia; Os Movimentos de oposição; A questão colonial; Sociedade, cultura e aparelhos ideológicos.
- Pinto, A. C. & Teixeira, N. S. (org.) (1998). *Portugal e a Unificação Europeia. Revista Penélope*, nº 18. Lisboa: Edições Cosmos.
- Estudos cobrindo cronologicamente as diferentes etapas de aproximação de Portugal à Europa, no salazarismo, no marcelismo e na democracia.
- Pronça, M. C. (coord.) (1998). *Maio de 68: Trinta Anos Depois. Os Movimentos Estudantis em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, Instituto de História Contemporânea da FCSH da Universidade Nova de Lisboa.
- Público/El País. (s/d). *Século XX. Homens, Mulheres e Factos que Mudaram a História*. Lisboa/Madrid: Público/El País.
- Raby, D. L. (1990). *A Resistência Antifascista em Portugal, 1941-1974*. Lisboa: Salamandra.

- Ramos D'Ó. J. (1999). *Os Anos de Ferro, O Dispositivo Cultural Durante a "Política do Espírito" 1933-1949*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, A. et al. (2001). *O Movimento dos Capitães e o 25 de Abril*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
Edição revista e aumentada de um trabalho de jornalismo do período da Revolução de Abril que investiga e contextualiza o movimento dos capitães, salientando as articulações entre este e a oposição democrática e as revoltas militares anteriores.
- Rosa, J.-J. (2000). *Le second XXe siècle. Déclin des hierarchies et avenir des Nations*. Paris: Editions Grasset & Fasquelle.
Obra de reflexão, articula as dimensões económica e política, social, jurídica e demográfica. Considera no século XX, um primeiro período até aos anos 60 marcado pelos autoritarismos, as imensas hierarquias e a burocracia de massa, ao qual opõe um segundo século XX em que se assiste ao declínio das grandes organizações e, sob o efeito da revolução das novas tecnologias da informação, à descentralização do poder e à afirmação do individualismo no contexto da globalização.
- Rosas, F. (1992). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. In Marques, A. H. O. & Serrão, J. (dir.). *Nova História de Portugal*. (vol. XII). Lisboa: Editorial Presença.
Visão de conjunto de uma época balizada pelo início da hegemonia real de Oliveira Salazar nos governos da Ditadura Militar e o termo do período de estabilidade do regime e começo da agonia do salazarismo e do Estado Novo em geral.
- Rosas, F. (2000). *Salazarismo e fomento económico*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Rosas, F. (coord.) (1998). *Portugal e a Guerra Civil de Espanha (1936-1939) - O Balanço Histórico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rosas, F. et al. (coord.) (1998). *Os Portugueses e os Desafios do Milénio*. Lisboa: Assírio e Alvim.
Série de artigos de balanço e perspectivas sobre Portugal e a Europa: os desafios e a procura de um novo equilíbrio; a identidade portuguesa; o novo conceito estratégico nacional e o fim do império.
- Silva, A. E. D. (1989). *Salazar e o Salazarismo*. Lisboa: .
- Teixeira, N. S. et al. (org.) (1987). *A Primeira República Portuguesa entre o Liberalismo e o Autoritarismo*. Lisboa: Edições Colibri.
Curso em torno de dois eixos fundamentais: o primeiro, de natureza cronológica, aborda as diferentes fases da evolução do republicanismo português; o segundo, de natureza temática, integra as diferentes perspectivas sobre economia, sociedade e grupos sociais, Estado e sistema político, política externa e questão colonial, cultura e elites intelectuais.
- Teixeira, R. A. (org.) (2001). *A Guerra Colonial, Realidade e Ficção*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Telo, A. J. et al. (2000). *Portugal e Espanha nos Sistemas Internacionais Contemporâneos*. Lisboa: Edições Cosmos.
Três sínteses, as duas primeiras dedicadas, respectivamente, à posição de Portugal e da Espanha nos sistemas internacionais nos séculos XIX e XX, e a última que discute o papel conjunto da Península - como entidade autónoma e coerente - no sistema internacional contemporâneo.
- Torgal, L. R. (coord.) (2000). *O Cinema sob o Olhar de Salazar*. Lisboa: Círculo de Leitores.
Conjunto de ensaios sobre as relações do cinema e a ideologia do regime salazarista, com uma incursão sobre o tema geral das relações entre o cinema e a História. Inclui os índices de títulos de filmes, o anexo sobre as produções de curta e longa metragem concorrentes ao Fundo do Cinema entre 1962-64 e o "Breve Dicionário do Cinema do Estado Novo".
- Torre, G. (1972). *História das Literaturas de Vanguarda*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vaisse, M. (1997). *As Relações Internacionais desde 1945*. Lisboa: Edições 70.
Síntese global das relações políticas internacionais da segunda metade do século XX, propondo uma periodização provisória temática do pós-guerra bipolarizado à "paisagem geopolítica nova e contrastada" do mundo pós-desmoronamento do império soviético.
- Vattimo, G. (1987). *O Fim da Modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença.

OUTROS RECURSOS

1. Endereços da Internet de carácter geral

1.1 Enciclopédias

Artyclopedia – Enciclopédia virtual da arte, consulta pelo nome dos artistas, nacionalidade ou movimento artístico:
<http://www.artyclopedia.com>

Enciclopédia Encarta:

<http://www.encarta.msn.com>.

Gallica 2000 - (Biblioteca Nacional Francesa):

<http://gallica.bnf.fr>

Infoplease – 57 mil artigos da última edição da Columbia Encyclopedia e dicionário com 125 mil entradas:

<http://www.infoplease.com>

Spartacus Internet Encyclopedia (The) – Organizada pelos seguintes temas: Os EUA 1840-1960, Mundo Medieval, História Britânica 1700-1900, I Guerra Mundial, Guerra Civil Americana, Escravidão 1750-1870, Comboios 1780-1900, Indústria Têxtil, Trabalho Infantil 1750-1900, Movimentos de Trabalhadores, Religião e Sociedade; fornece biografias, cronologias, imagens da época e uma lista de *sítes* sobre História e Educação:

www.spartacus.schoolnet.co.uk/USA/immigration.htm

1.2. Mapas

Atlas Histórico do Século XX:

<http://users.erols.com/mwhite28/20centry.htm>

Historical Atlas of the Twentieth Century - Mapas interactivos:

<http://users.erols.com/mwhite28/20centry.htm>

Historical Maps – colecção de mapas cobrindo todas as áreas do globo e períodos da História; indica outros sites que publicam mapas na Internet:

<http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/index.html>

Interactive Ancient Mediterranean:

<http://iam.classics.unc.edu/>

Monde Diplomatique (Le) – cartografia dos conflitos e questões transversais do mundo contemporâneo:

<http://www.monde-diplomatique.fr/cartes/>

OSSHE Historical and Cultural Atlas Ressource - colecção de mapas da Europa, da Antiguidade às invasões germânicas:

<http://nmc.uoregon.edu/demo/atlas/europe/maps.html>

Periodical Historical Atlas de l'Europe – mapas históricos da Europa, de 900 a 1700:

<http://www.euroatlas.com>

1.3. Museus e Projectos de Instituições Culturais

4000 years of women in science – Informação sobre o contributo das mulheres para o avanço da ciência desde a antiguidade até ao século XX:

<http://www.astr.ua.edu/4000ws/4000ws.htm>

Art History – Site dedicado à Arte, europeia e de outros continentes, desde a Pré-história até à actualidade; apresenta temas e autores inseridos nas correntes artísticas e formas de expressão, cronologia, biografias e endereços de museus e galerias organizados por países:

<http://witcombe.sbc.edu/ARTHLinks.html>

Avalon Project (The) – colecção de documentos da Antiguidade ao sec. XXI:

<http://www.yale.edu/lawweb/avalon/avalon.htm>

British Museum, Londres:

<http://www.thebritish-museum.ac.uk/>

Classical Archives - música da Idade Média ao sec. XX; obras, compositores, solistas e orquestras:

<http://www.classicalarchives.com/>

Colecção Berardo:

<http://www.a22.pt/museu/1/berardo1.htm>

European Schoolnet - projecto financiado pela Comissão Europeia, organizado em vários departamentos (Arte, Cultura, História...) que sugerem actividades sobre temas relevantes da História Europeia e fornecem materiais específicos para auxiliar a pesquisa dos alunos e a preparação das aulas dos professores:

www.en.eun.org/menu/vs/vs-set.html

Internet Modern History Sourcebook – Projecto do Departamento de História da Fordham University de Nova Iorque que visa permitir fácil acesso a fontes primárias e outros materiais pedagógicos sobre a História da Europa e do Mundo, organizando-os em três grandes áreas: Antiguidade, Idade Média, Mundo Contemporâneo:

www.fordham.edu/halall/m.od/modsbook.html

Metropolitan Museum of Art, New York:

<http://www.metmuseum.org>

Musée d'Orsay, Paris:

<http://museeorsay.fr>

Musée de l'Homme, Paris:

<http://www.mnhn.fr/mnhn/mdn/w>

Musée du Louvre, Paris:

<http://www.culture.fr/louvre>

Musei Vaticani, Roma: Galerias e Capela Sistina:

<http://www.christusrex.org/www1/vaticano/0-Musei.htm1>

Museo del Prado, Madrid:

<http://museoprado.mcu.es>

Museu da Cidade, Lisboa:

<http://portugal.hpv.pt/lisboa/mcd>

Museu da Marinha, Lisboa:

<http://www.museumarinha.pt>

Museu Gulbenkian, Lisboa:

<http://www.ip.pt/gulbenkian/25.html>

Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa:

<http://www.eunet.pt/IPM/AANTIGA/aantiga.htm>

Museu Nacional do Azulejo, Lisboa:

<http://www.eunet.pt/IPM/AZULEJO/azulejo.htm>

Museu Nacional dos Coches, Lisboa:

<http://www.eunet.pt/IPM/COCHES/coches.htm>

Museu Nacional Machado de Castro, Coimbra:

<http://www.uc.pt/MachCastro/top.htm>

Museu Virtual da Imprensa - da responsabilidade do Museu Nacional da Imprensa/Jornais e Artes Gráficas, mostra alguns exemplares do património recolhido, sugere itinerários de visitas e divulga as histórias do sector:

<http://www.imultimedia.pt/museuvirtpress>

Museum of Modern Art, New York:

<http://www.moma.org>

Musique classique et ses compositeurs, de l' époque baroque au début du 20e (La) – biografias de compositores, ilustrações, cronologia, excertos musicais e análise de obras dos períodos barroco e clássico:

<http://richynet.multimania.com/>

National Gallery, Londres:

<http://www.nationalgallery.org.uk>

Rijksmuseum, Amesterdão – A arte dos Países-Baixos de 1260 a 1900:

www.rijksmuseum.nl

RIMUS – Rede Interactiva de Museus (Museu Nacional da Imprensa, Porto):

www.imultimédia.pt

Science Museum, Londres:

<http://www.sciencemuseum.org.UK>

Seis Séculos de Pintura Portuguesa:

<http://www.uc.pt/artes/6spp>

Tate Modern Gallery, Londres – Obras de arte do século XX organizadas por temas:

<http://www.tate.org.uk/modern/default.htm>

Uffizzi, Florença – A partir do índice, organizado por salas e por autores, é possível visualizar as obras dos principais pintores do Renascimento:

<http://www.arca.net/uffizzi/index1.htm>

Victorian Web (The) – Divulga materiais pedagógicos preparados na Brown University referentes a todo o século XIX e organizados em grandes temas: História política, História social, Filosofia, Religião, Ciência, Tecnologia e Artes Visuais:

<http://65.107.211.206/victorian/victov.html>

1.4. Organismos Internacionais

UNESCO, Portugal:

www.cidadevirtual.pt/unesco.portugal

1.5. Organismos Nacionais

APH - Associação de Professores de História:

<http://www.aph.pt/>

CNCDP - Comissão para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses:

<http://www.cncdp.pt/>

DGEMN – Direcção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais:

www.monumentos.pt

IPA – Instituto Português de Arqueologia:

www.ipa.min-cultura.pt

IPCC - Instituto Português de Cartografia e Cadastro:

www.ipcc.pt

IPM – Instituto Português de Museus- indica sites de museus portugueses e de alguns estrangeiros:

www.ipmuseus.pt

IPPAR – Instituto Português do Património Arquitectónico:

www.ippar.pt

2. CD-ROM de carácter geral

A passion for art/Une passion pour l'art, Corbis, 1996. CD-Rom. PC.

All About Science, Queue Inc., 1991. CD-Rom. PC/MAC.

Art Gallery - The Collection of the Nacional Gallery, London, Microsoft, 1993. CD-Rom. PC.

Art History Illustrated, Queue Inc., 1995. CD-Rom. PC/MAC.

Dicionário de Arte Universal Moderna e Contemporânea, Texto Editora, 1998. CD-Rom. PC.

Enciclopédia Encarta, Microsoft. CD-Rom. PC.

Enciclopédia Universal, Texto Editora, CD-Rom. PC.

Enciclopédia Universal Multimédia, Texto Editora, 1997. CD-Rom. PC.

Exploration and Colonization, Queue Inc., 1993. CD-Rom. PC/MAC.
História do Mundo, Kindersley/Globo, 1997. CD-Rom. PC.
Larousse Multimédia a Encyclopédique, Larousse, 1998. CD-Rom. PC/MAC.
Le Grand Louvre, EMME Interactive, 1996. 2 CD-Rom. PC/MAC.
Le Louvre - Le palais et ses peintures, Montparnasse Multimedia/Réunion des Musées Nationaux, 1994. CD-Rom. PC/MAC.
Lisboa, Philips Interactive Media, 1993. CD-I.
Masterpieces of Painting, EMME, 1996. 2 CD-Rom. PC.
Musée d'Orsay, 1848-1914: promenade Interactive au coeur de l'art du XIXe siècle, Paris, Réunion des Musées Nationaux/Montparnasse, Multimedia, 1997.
The Story of Civilization, World Library, Inc., 1996. CD-Rom. PC.
The Vatican: The Painting Gallery, EMME Interactive/Musei Vaticani, 1996. CD-Rom. PC/MAC.

3. Endereços da Internet, CD-ROM e Videocassetes específicos dos módulos

10º ANO

Módulo 1

Ancient City of Athens (The) - arquivo de imagens do património arqueológico e arquitectónico:
<http://www.indiana.edu/~kglowack/athens/>
Conímbriga:
<http://www.uc.pt/Conimbriga/CONIMBR.HTM>
Forum Romanum – visita virtual à Roma Imperial:
<http://www.geocities.com/~stilicho/>
Hellenic Culture (Museus Gregos):
<http://www.culture.gr>
Plan de Rome - A cidade de Roma na época imperial, reconstituições e maquetes:
<http://www.unicaen.fr/rome/visites.html>

CD-ROM

La mythologie antique, ODA/RMN, 1997. CD-Rom. PC/MAC.
Voyage in Greece, EMME Interactive, 1996. CD-Rom. PC.

Módulo 2

Arte e Arquitectura Medievais:
<http://www.pitt.edu/~medart/>
Camelot International – visita virtual a uma aldeia medieval:
<http://www.camelotintl.com/index.html>
Cronologia Universal – séc. XIII:
<http://www.terraviva.pt/IlhadoMel/2915/>
Mediaeval Music:
<http://www.csupomona.edu/~pcclarch/emusic/medieval.html>
Ordem Franciscana (A):
<http://www.virtual-net.pt/FranciscanosVaratojo/ofm.html>

CD-ROM

Castelos de Portugal, Forum Multimédia, 1995. CD-Rom. PC.
Cathédrales gothiques d'Europe, Kairos Vision/RMN, 1995. CD-Rom. PC/C.
L'Art du Moyen Age, Gallimard, 1996. CD-Rom. PC/MAC.
Nos confins da Idade Média, Secretaria de Estado da Cultura, Instituto Português dos Museus, 1991-92.

Módulo 3

Companhia de Jesus (A):

http://companhiajesus.pt/intro/hist_port.htm

Contactos Estabelecidos entre Espanhóis e Índios (Os):

<http://www.northlink.com/~hauxe/dkshore.htm>

Descobrimentos e a Expansão Portuguesa (Os):

<http://www.cncdp.pt/cncdp/crista/index.html>

End of Europe's Middle Ages (sécs. XIV-XV) (The):

http://www.ucalgary.ca/applied_history/tutor/endmiddle/

Escravidão no Brasil e o Tráfico Negro (A):

<http://www.sectec.rj.gov.br/redeescola/especialistas/historia/tema05/histm05.html>

European Voyages of Exploration: the Fifteenth and the Sixteenth Centuries (The):

http://www.ucalgary.ca/applied_history/tutor/eurvoya/

História da Cidade de Lisboa:

<http://www.cncdp.pt/bicos/index.html>

Internet Renaissance Band - Música da Renascença:

<http://www.csupomona.edu/~pcclark/emusic/renaissa.html>

Mosteiro dos Jerónimos – Torre de Belém:

<http://www.cidadevirtual.pt/mosteiro-jeironimos>

Navios dos Descobrimentos:

<http://www.terraviva.pt/portosanto/1445>

Portugueses no Oriente (Os):

<http://www.cncdp.pt/gama/index.html>

CD-ROM

Botticelli, EMME Interactive, 1996. CD-Rom. PC/MAC.

Leonardo da Vinci. **The painting**, EMME Interactive, 1995. CD-ROM. PC.

Leonardo, **the inventor**, Softkey, 1996. CD-Rom. PC/MAC.

Les Médicis, EMME Interactive, 1995. CD-Rom. PC/MAC.

Renaissance Gallery, Philips Interactive Media, 1992. DC-I.

The Mastery of Michelangelo, Queue Inc., 1992. CD-Rom. PC/MAC.

The Renaissance of Florence, Philips Interactive Media, 1991 e 1995. CD-I e CD-Rom. PC/MAC.

Uffizi, Opera Multimedia, 1995. CD-Rom. PC.

Vida e obra de Luís de Camões, Porto Editora, 1996. CD-Rom. PC.

Vídeos

África e os Africanos, **Iconografia do Encontro**, A. L. Ferronha (coord.), CNCDP, 1996.

Arte na Época dos Descobrimentos (A), CNCDP, 1995.

Comércio Português de Escravos (O), realização de A. L. Ferronha, CNCDP, 1994.

Embaixada de D. Manuel ao Papa Leão X, CNCDP, Universidade Aberta, 1994.

Portugal ao Encontro da sua História, Lisboa, RTP, 1988.

Viagem (A), Pavilhão de Portugal Expo 98, D&D Audiovisuais SA, 1998.

Viagem das Plantas (A), Realização de Filomena Tapada e Mariana Bettencourt, Lisboa, Ministério da Educação/CNCDP, 1994.

11º ANO

Módulo 4

Absolutismo – em Inglaterra, Espanha e França, fontes primárias e imagens:

<http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbook05.htm#Absolutism>

Amesterdão no século XVII:

<http://www.bmz.amsterdam.nl/adam/uk/intro/intro.html>

Chateau de Versailles – fundamental para o conhecimento da corte régia e da imagem do poder absoluto:

<http://www.chateauversailles.fr/>

DGEMN – estudo dos projectos arquitectónicos do tempo de Marquês de Pombal - Lisboa, Vila Real de Sto António, Universidade de Coimbra:

<http://www.monumentos.pt/ajuda.html>

European Enlightenment (The) – a arte, a literatura e os filósofos iluministas do século XVIII europeu:

<http://www.wsu.edu/%7Edee/ENLIGHT/ENLIGHT.HTM>

Fundação Voltaire:

<http://www.france.diplomatie.fr/>

História da Cidade de Lisboa:

<http://cncdp.pt/bicos/index.html>

História da Companhia das Índias Orientais Holandesa:

<http://www.vct.ac.az/depts/age/resunact/voc.htm>

História da Companhia das Índias Orientais Inglesa:

<http://www.theeastindiacompany.com/history2.html>

Musique classique et ses compositeurs, de l' époque baroque au début du 20e (La) – biografias de compositores, ilustrações, cronologia, excertos musicais e análise de obras dos períodos barroco e clássico:

<http://richynet.multimania.com/>

CD-ROM

Peintres Flamands et Hollandais, ODA Éditions, France. CD-Rom.

Triunfo do Barroco (O), Philips Interactive Media/Instituto Português de Museus, 1995. CD-I.

Versailles 1685 (Jogo educativo), Cryo, 1997. CD-Rom. PC/MAC.

Vídeos

Arquitectura e Urbanismo, ITE - Universidade Aberta, 1987.

Arte no Período Joanino (A) – **Arquitectura, Pintura e Escultura em Portugal de 1706 a 1750**, IPPAR/SEC, 1994.

Barroco (O), Universidade Aberta.

Do Pombalino ao Clássico, Universidade Aberta.

Portugal Setecentista - Homens, Obras, Mentalidades, ITE - Universidade Aberta, 1987.

Vida Quotidiana no Século XVIII (A), ITE - Universidade Aberta, 1987.

Módulo 5

African-American Mosaic (The) – exposição sobre a história e a cultura africanas na América. Abrange áreas de colonização, abolição da escravatura, migrações, entrevistas a ex-escravos, ilustra o guia das publicações e colecções da Biblioteca do Congresso dos EUA:

<http://lcweb.loc.gov/exhibits/african/>

American Independence:

<http://www.fordhan.edu/halsall/mod/modsbook12.html>

D. João VI e o seu tempo:

<http://www.cncdp.pt/djoaovi/>

French Revolution:

<http://www.fordhan.edu/halsall/mod/modsbook13.html>

Industrial Revolution:

<http://www.fordhan.edu/halsall/mod/modsbook14.html#the%20Industrial%20Revolution>

Musique classique et ses compositeurs, de l' époque baroque au début du 20e (La):

<http://richynet.multimania.com/>

Notes et Archives 1789-1794 – La révolution française – recursos sobre a revolução francesa, colecção de discursos, imagens, biografias, artigos de jornais da época, debates revolucionários, cronologias:

<http://royet.org/nea1789-1794/hml/home/opening.htm>

Slavery – recursos variados sobre a escravatura e a sua abolição: fontes primárias (documentos escritos e imagens), artigos de imprensa especializada, livros; remete para relatos de memórias e histórias de vida de escravos:

<http://www.geocities.com/Athens/Forum/9061/afro/slave.html>

CD-ROM

De Bocage a Antero. Percursos do Romantismo Português, Porto Editora.

Módulo 6

Art to the people – pintura, cartazes e caricaturas:

<http://www.iisg.nl/exhibitions/art/index.html>

Centro de Estudos do Pensamento Político Português – biografia e bibliografia das principais personalidades políticas portuguesas, de 1820 até à actualidade, e de pensadores políticos portugueses e estrangeiros; cronologias e quadros sobre regimes políticos portugueses desde 1820, partidos e movimentos, revoltas, eleições, governos:

<http://www.iscsp.utl.pt/cepp/>

Centro de Investigação da Política e da História Contemporânea Portuguesa – dedica-se à divulgação da História Contemporânea portuguesa desde 1910 aos nossos dias e apresenta cronologias, biografias, documentos, música da época, cartazes e fotografias. Interessa particularmente a secção referente à 1ª República (1910-1926):

<http://dundee.ac.uk/politics/cphrc/>

História da Ciência – biografias de cientistas - Darwin, Pasteur, Mendel:

<http://www.infoscience.fr/index.php3>

História do Movimento Operário Francês de 1789 a 1939:

<http://www.maitrou.org/initiat/Expo/>

Karl Marx and Frederik Engels Internet Archive – textos de Marx, Engels e socialistas sobre a teoria marxista; colecção de fotografias:

<http://www.marxists.org/archive/marx/>

Victorian Web (The):

<http://65.107.211.206/victorian/victov.html>

CD-ROM

Musée d'Orsay, 1848-1914: promenade interactive au coeur de l'art du XXe siècle, Paris Réunion des Musées Nationaux/Montparnasse Multimédia, 1997.

12º ANO

Módulos 7, 8 e 9

Dado que os módulos 7, 8 e 9 apresentam cruzamentos cronológicos e que, por outro, os recursos cobrem indistintamente, em muitos casos, todo o século XX, optou-se por indicá-los numa única lista, organizada por ordem alfabética.

Arquivo Digital da União Europeia – questões da actualidade, actividades, instituições, documentos oficiais e fontes de informação:

<http://europa.eu.int/index-pt.htm>

Associação 25 de Abril – roteiro cronológico e roteiro geográfico dos eventos ocorridos nos anos de 1973 e 1974:

<http://www.25abril.org/>

Associated Press: 20thCentury Timeline - o século XX visto a partir dos arquivos da Associated Press, jornais, fotografias e vídeos:

<http://wire.ap.org/Appackages/20thcentury/timeline.html>

Avalon Project (The) – colecção de documentos da Antiguidade ao sec. XXI:

<http://www.yale.edu/lawweb/avalon/avalon.htm>

Berlin Wall – a história do muro de Berlim desde 1960 até à sua queda:

<http://www.daylysoft.com/berlinwall/index.html>

Broadcast Pioneers Library – mostra documentos sobre a história da rádio – registos áudio e vídeo, panfletos, fotografias – e fornece bibliografia:

<http://www.lib.umb.edu/UMCP/Lab/>

Center for History of Physics- Recursos pedagógicos e biografias de cientistas:

<http://www.aip.org/history/exhibit.htm>

Center for the Study of Cartoons and Caricatures – cartazes e caricaturas inglesas do século XX:

<http://library.ukc.ac.uk/cartoons>

Centro de Documentação 25 de Abril – informação sobre a história recente e a transição democrática portuguesa, documentos, cartazes, música, fotografias:

<http://www.ci.uc.pt/cd25a/>

Centro de Informação da ONU em Portugal:

<http://www.onu.portugal.pt/onu.html>

Centro de Investigação da Política e da História Contemporânea Portuguesa – divulgação da História Contemporânea portuguesa desde 1910 aos nossos dias, cronologias, biografias, documentos, músicas da época, cartazes e fotografias:

<http://www.dundee.ac.uk/politics/cphrc/>

Chairman Smiles (The) – colecção de cartazes de propaganda socialista da China, de Cuba e da União Soviética:
<http://www.iisg.nl/exhibitions/chairman/index.html>

Cold War – descrição dos principais episódios da Guerra Fria, entrevistas e biografias de personalidades intervenientes:
<http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war/>

Colecção Berardo:
<http://www.a22.pt/museu/1/berardo1.htm>

Colecção de Cartazes da Guerra Civil de Espanha:
<http://www.crisholm-poster.com/crisholm/sCivil/>

Cuban Missile Crises (The) – análise detalhada da crise cubana de Outubro de 1962:
<http://library.thinkquest.org/11046/>

Cybrary of the Holocaust – guia sobre o holocausto concebido para auxiliar os professores no tratamento didáctico do tema; contém fotografias, relatos de sobreviventes dos campos de concentração, apresentação dos factos ocorridos entre 1939 e 1945 e endereços:
<http://www.remember.org/>

Discovering China – a história contemporânea da China com especial ênfase para a Revolução Cultural; biografias de personalidades com relevância na política e na cultura:
<http://library.advances.org/26469/>

German Propaganda Archive – recursos sobre a propaganda nazi – literatura, filmes, arquitectura, discursos. Inclui secção sobre o anti-semitismo:
<http://www.Calvin.edu/cas/gpa/index.htm>

Guide to the Great Depression – conjunto de *sites* sobre a depressão dos anos 30 que fornece endereços, fontes orais, escritas e iconográficas:
<http://tlc.ai.org/depressi.htm>

História da União Europeia – informação básica sobre a União Europeia e a história da sua construção:
<http://europa.eu.int/abc/history/index-en.htm>

Instituto Camões – arquivo de artigos da imprensa nacional e estrangeira sobre a revolução de 25 de Abril:
<http://www.instituto-camoes.pt>

Long Walk of Nelson Mandela (The) – biografia de Nelson Mandela:
<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/mandela/>

Media History Project Connections Pages (The) – fornece endereços com interesse para a história da comunicação social:
<http://www.mediahistory.com/journ.html>

Memórias da Guerra Colonial – tem como objectivos contribuir para o esclarecimento do tema e inventariar e mostrar materiais. Fornece cronologia (1928/1975), ensaios, testemunhos, imagens e bibliografia:
<http://www.uc.pt/ceis20/colonial>

Modern World History (BBC) – cronologia e documentos da história do século XX desde o Tratado de Versalhes até ao fim da II Guerra Mundial; recursos pedagógicos organizados por temas e níveis de ensino:
<http://www.bbc.co.uk/education/modern>

Museu do Chiado – colecções de pintura e escultura de 1850 a 1960, fornecendo uma panorâmica da modernidade em Portugal:
<http://www.min-cultura.pt/IPM/CHIADO/chiado.htm>

Physics Biographies – biografias de cientistas, nomeadamente de Einstein:
<http://education.llnl.gov/teller2k/physBios.html>

Plano Marshall – documentos e estudos sobre a concepção e a aplicação do Plano Marshall:
<http://tlc.ai.org/marshphn.htm>

Portugal e a Europa – dirigido pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, contém informações sobre Portugal no seio da União Europeia:
<http://www.min.nestrangeiros.pt/politica/europa/portugal>

Roosevelt and the New Deal:
<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/USA.htm>

Socialismo e Movimento Operário em Inglaterra – informações sobre escritores e filósofos socialistas e organizações políticas (1906-1950):
<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/socialism.htm>

Spanish Revolution and Civil War - a Guerra Civil de Espanha e as Brigadas Internacionais ilustrada com cartazes e fotografias:
<http://www.geocities.com/CapitolHill/9820/> ou <http://burn.ucsd.edu/scw.htm>

Women at War – informação sobre o movimento sufragista e biografias de escritoras e activistas:
<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/FWWwomen.htm>

Virtual Religion Index – permite a pesquisa sobre religião e assuntos correlacionados – arte, arqueologia, psicologia, antropologia, sociologia – e fornece endereços relativos a diversos cultos:
<http://religion.rugers.edu/uri/>

Vozes da Assembleia da República – Uma exposição virtual 25 anos depois – documentos, imagens, sons sobre a eleição e o funcionamento da Assembleia Constituinte entre 2 de Junho de 1975 e 2 de Abril de 1976. Org. Secretaria de Estado dos Assuntos Parlamentares.
<http://www.seap.gov.pt/vozes>

CD-ROM

25 de Abril – Uma Aventura Democrática, Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra, 1999.
CD-Rom. PC.
25 de Abril 1974, Roteiro da Revolução, Creatrix, 1999. CD-Rom. PC.
Arte Portuguesa do Século XX, Lisboa, Museu do Chiado. CD-Rom. PC.
Dicionário de Arte Moderna e Contemporânea, Lisboa, Texto Editora. CD-Rom. PC.
História de Portugal do Século XX, Lisboa, Texto Editora. CD-Rom. PC.
Personalidades Portuguesas do Século XX, Lisboa, Texto Editora. CD-Rom. PC.

Vídeos

25 de Abril de 1974, Roteiro da Revolução, Museu da República e da Resistência/Creatix, 1999.
Caminhos da Liberdade (Os), RTP, Abril, 1999.
Conquista do espaço, Edivídeo, 1989.
Cravos de Abril, RTP, Abril, 1999.
Dois Anos de Revolução, Lusomundo, Abril, 1999.
Hora da Liberdade (A), Vídeo SIC.
Mediateca do Século XX, António Reis (dir.), Amadora, Lexicultural, 1999.
Crónica detalhada do século XX, ano após ano, em 10 livros, 10 CD-Rom e 10 vídeos.
Mundo entre as Guerras (O) – (1918-1941), 6 vídeos, Lisboa, Edivídeo Lda, 1988.
Ruas do pós-25 de Abril (As), RTP, Abril, 1999.
Século do Povo (O), Vídeos SIC.
Vamos Defender os Direitos Humanos, Conselho da Europa, 1999.

Indicações para as professoras convidadas sobre a observação das aulas

- **Tipo de aula:**

- aula-conferência; aula-colóquio; aula-oficina

Atitude da professora e dos alunos em relação à participação na aula:

- ex. Envolvimento de todos os alunos na aprendizagem
Espontaneidade ou solicitação de intervenções

- **Tarefas de aprendizagem centradas nas competência(s) a desenvolver:**

- Diversificação do trabalho de análise de fontes:
classificação, análise / crítica, argumentação com base nas fontes, elaboração de sínteses

- **Tipo de comunicação:**

- Trabalho escrito; trabalho oral; outro

- **Estratégias:**

- Trabalho de grande grupo; trabalho de grupos; trabalho de pares; trabalho individual (aula ou TPC)

- **Síntese:**

- Apresentação de conclusões; sistematização de conceitos ou noções essenciais

Atitude da professora em relação às tarefas de aprendizagem:

- ex. Esclarece os alunos sobre o que têm de fazer
Orienta os alunos em termos de processo de aprendizagem

Atitude dos alunos:

- ex. Adesão às tarefas propostas
Solicitam apoio

- **Avaliação:**

- diagnóstica; formativa; sumativa
- auto-avaliação; hetero-avaliação

Atitude da professora em relação à avaliação:

- ex. Esclarece os alunos sobre os critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem
Dá feedback oral ou escrito aos alunos sobre as suas aprendizagens
Permite refazer o que não está bem conseguido

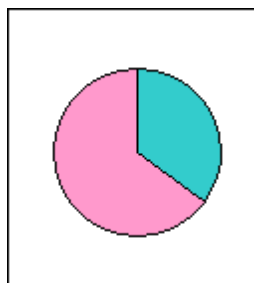
Atitude dos alunos:

- ex. Integram as orientações do feedback na redefinição dos trabalhos
Praticam auto-avaliação e hetero-avaliação de acordo com os critérios definidos
Têm consciência do seu processo de aprendizagem

1.1. ALUNOS

a) Sexo

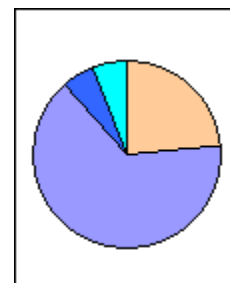
		%
Rapazes	6	33
Raparigas	11	61



b) Idade até Dez 2007

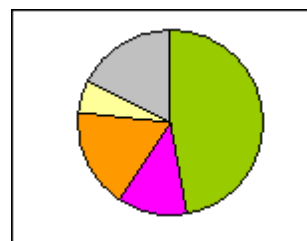
		%
17	4	22
18	11	61
19	1	6
20	1	6

média 18



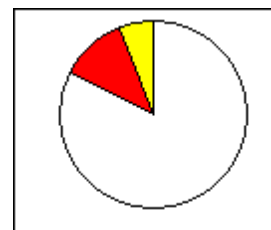
c) Zona de residência

		%
Amora	8	44
Quinta da Princesa	2	11
Cruz de Pau	3	17
Fogueteiro	1	5,6
Foros de Amora	3	17



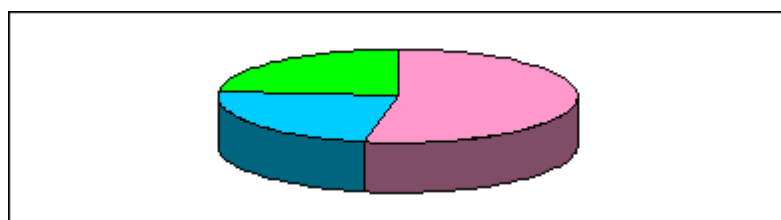
d) Nacionalidade

		%
Portuguesa	14	78
Caboverdiana	2	11
Brasileira	1	6



e) Enc. de Educação

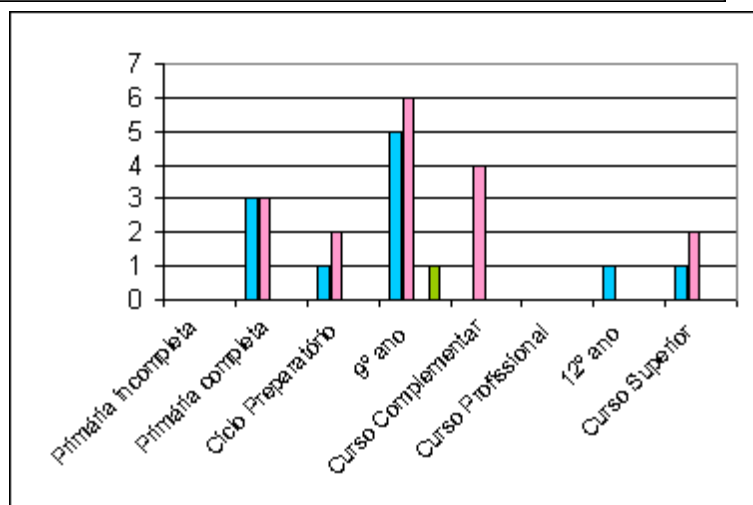
		%
Mãe	9	50
Pai	4	22
Aluno	4	22



2. AGREGADO FAMILIAR

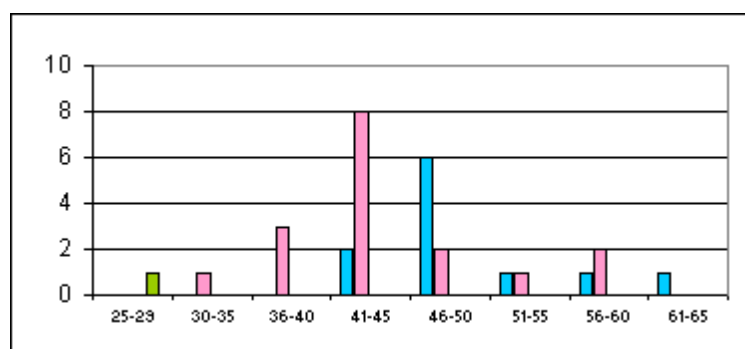
2.1. Habilitações

	Pai	Mãe	Avó	Padr
Primária incompleta				
Primária completa	3	3		
Ciclo Preparatório	1	2		
9º ano	5	6		1
Curso Complementar		4		
Curso Profissional				
12º ano	1			
Curso Superior	1	2		



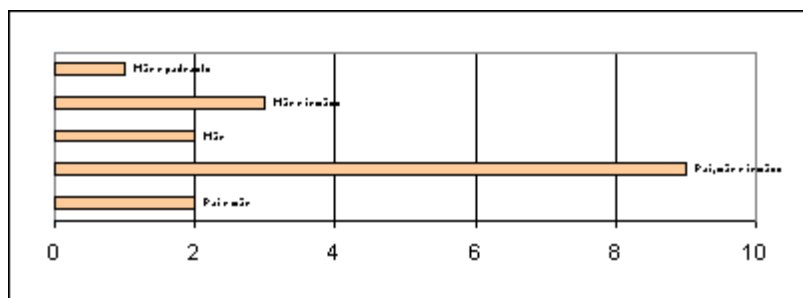
2.2. Idade

	Pai	Mãe	Avó	Padr
25-29				1
30-35		1		
36-40		3		
41-45	2	8		
46-50	6	2		
51-55	1	1		
56-60	1	2		
61-65	1			



2.3. Com quem vivem

		%
Pai e mãe	2	11
Pai,mãe e irmãos	9	50
Mãe	2	11
Mãe e irmãos	3	17
Mãe e padrasto	1	5,6



VIDA ESCOLAR

VIDA ESCOLAR			8. Frequentas a escola porque			9. Gostas ambiente E		10	11. As dificuldades de aprendizagem que geralmente tens resultam de										12. Qd costumás estudar				13. Qt tempo			14. Qd estudas quais as principais dif?										15. Tens boa relação com a maioria dos					16.					
			valoriza conhecimentos para o futuro profissional	valoriza formação geral, como pessoa	valoriza relações de amizade	Sim	Não	O curso confirma o interesse que tinha quando se inscreveu	Não corresponde ao q espero p futuro prof e se pudesse mudava	pouca atenção na aula	conhecimentos mal adquiridos anos anteriores	manuals inadequados	falta de estudo	deficiente gestão de tempo e métodos de estudo	teres vergonha de esclarecer dúvidas	n compreender, seleccionar e interpr assuntos abordados	indisponibilidade pouvir sugestões orientações dos profs	esquecimento rápido de assuntos abordados	maus professores	falar muito com os colegas	todos os dias	fins-de-semana	raramente	véspera de testes	menos de 1 h	entre 1 e 2 horas	mais de 2 h	concentração	compreensão dos apontamentos que retiraste na aula	compreensão dos textos fornecidos pelo prof	compreensão do manual	ausência de meios informáticos para pesquisar	difficuldade em usar meios informáticos na pesquisa	difi em sintetizar os aspectos fundamentais da matéria	dif em realizar fichas de leitura	dif em reter os aspectos fundamentais do q é transmitido	outra - falta de tempo	colegas da turma	colegas turma mas 1 grupo amigos + próximo dentro turma	colegas turma mas 1 grupo amigos + próximo fora turma	colegas turma mas 1 amigo/a + próximo dentro turma	colegas turma mas 1 amigo/a + próximo fora turma	Boa relação com a maioria dos professores			
2	Marisa	1				1		1		1	1		1	1		1					1				1		1		1		1												1			
3	Ilda	1				1		1		1			1			1		1			1				1		1		1		1					1										
4	Sofia	1				1		1		1	1		1	1		1					1				1		1	1	1		1									1				1		
5	Matilde	1				1		1		1	1		1	1		1		1				1			1		1		1		1										1			1		
6	Eduardo	1				1		1		1			1	1		1	1				1				1		1		1				1	1	1					1				1		
7	Paula	1				1		1		1	1		1	1	1						1				1		1	1		1											1				1	
8	Jorge	1				1		1		1	1		1			1					1											1	1							1				1		
9	João		1			1		1		1			1	1			1				1				1									1	1			1					1			
10	Beatriz	1				1		1		1	1		1			1				1			1			1	1		1				1	1	1			1	1					1		
11	Margarida	1				1		1			1		1	1		1					1				1		1		1				1	1							1				1	
12	Rita	1				1		1		1	1			1											1																	1			1	
13	Rosemary		1				1	1																	1		1		1														1			1
14	Gil	1				1		1		1			1	1											1		1		1	1															1	
16	Sandra	1				1		1		1	1		1	1		1					1				1		1	1																	1	
18	Francisco	1				1			1				1	1									1			1																			1	
20	Rodrigo		1			1		1		1			1	1			1						1			1		1		1						1	1	1			1				1	
22	Andreia		1			1		1		1	1	1	1										1			1		1		1															1	
TOTAL			13	4	0	16	1	16	1	15	10	1	14	13	1	9	2	4	1	1	2	11	1	3	1	14	2	16	3	6	10	3	2	12	5	9	1	5	4	3	3	2	16			
%			72	22	0	89	6	89	6	83	56	6	78	72	6	50	11	22	6	6	11	61	6	17	6	78	11	89	17	33	56	17	11	67	28	50	6	28	22	17	17	11	89			

		17. Que qualidades deve ter um bom professor															18. Que tipo de aula prefere?					19. Principais causas de insucesso															20. Dp E.Sec pretendes		21. Quais disc esp				
		Simpático	Compreensivo	sentido de humor	justo	exigente	responsável	bem disposto	motivador	amigo	claro	dinâmico	dá a matéria com gosto	sabe manter a disciplina	resolve as dificuldades dos alunos	diversifica a forma de ensinar	o professor só expõe a matéria	o prof. para além da exposição, deixa o aluno participar	se fazem fichas trab,ots tarefas de aplicação após exposição	se utilizam meios audio-visuais e/ou informáticos	os alunos trabalham em grupo	Dificuldade na compreensão da linguagem dos prof.	falta de hábitos de estudo	Falta oportunidade para esclareci/ dúvidas	conteúdos difíceis	rapidez no tratamento dos assuntos	indisciplina na sala de aula	teres ot tipo de solicitações para além da escola	Falta de atenção/concentração na sala de aula	desinteresse pela disciplina	antipatia para com o professor	incompreensão do professor em relação às tuas difficult	mudança de professores	mau relacionamento com a turma	um conteúdo em aprender os conteúdos abordados	Prosseguir o ensino superior	Prosseguir o ensino profissional	sim	Não				
2	Marisa				1			1				1	1			1		1		1	1	1	1		1				1					1		1		1					
3	Ilda			1	1		1			1			1						1		1		1						1	1		1			1		1		1				
4	Sofia	1	1	1	1				1									1	1	1	1			1		1			1						1			1					
5	Matilde				1		1		1	1		1						1		1	1			1		1			1	1				1			1			1			
6	Eduardo	1	1						1		1					1	1						1					1	1	1							1		1				
7	Paula							1			1	1	1	1						1			1						1								1		1		1		
8	Jorge	1		1	1			1								1		1		1	1	1				1	1				1	1					1			1			
9	João	1		1					1				1		1			1		1			1					1	1	1							1		1				
10	Beatriz	1	1	1	1				1									1										1	1	1	1				1			1		1			
11	Margarida	1			1				1		1	1							1								1			1				1		1		1					
12	Rita		1					1				1	1		1					1						1						1					1		1				
13	Rosemary				1	1			1			1		1				1				1		1		1	1										1			1			
14	Gil	1	1		1		1					1						1	1	1			1	1	1	1		1									1		1				
16	Sandra				1							1	1		1	1			1							1	1			1	1						1		1				
18	Francisco			1		1		1	1							1				1	1		1					1									1		1				
20	Rodrigo	1			1				1			1			1		1			1	1					1					1	1	1	1			1						
22	Andreia	1		1				1			1		1					1	1		1				1			1	1								1				1		1
TOTAL		9	5	7	11	2	3	5	10	2	4	9	7	2	4	5	2	9	5	11	7	3	9	2	8	7	2	5	12	8	4	2	3	1	5	15	2	8	8				
%		50	28	39	61	11	17	28	56	11	22	50	39	11	22	28	11	50	28	61	39	17	50	11	44	39	11	28	67	44	22	11	17	6	28	83	11	44	44				

Conteúdos:

Módulo 8 – Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80

2. Portugal: do autoritarismo à democracia

2.1. Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974

- Estagnação do mundo rural; emigração. Surto industrial e urbano; fomento económico nas colónias.
- A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958; a questão colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional.
- A “primavera marcelista”: reformismo político não sustentado; o impacto da guerra colonial.

PROJECTO DE AULAS relativo ao imobilismo político em Portugal

Competências a desenvolver no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação:

- 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os
- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 6 - Cruzar fontes
- 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial
- 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade

Visão Geral do tema da aula de 13 de Fevereiro:

Pretende-se traçar uma noção geral da política, da economia e da sociedade em Portugal do pós-guerra até 1974.

Visão Geral do tema da aula de 14 de Fevereiro:

Pretende-se que os alunos compreendam por que se manteve o regime do Estado Novo em Portugal no pós-guerra:

- Enquadrar o endurecimento do regime no contexto internacional da Guerra Fria.
- Caracterizar a acção da Oposição Democrática.

Principais conceitos e questões-orientadoras:

Conceito de 2ª ordem	Conceitos substantivos	Questões orientadoras
Persistência	<ul style="list-style-type: none">• Oposição democrática	<ul style="list-style-type: none">- Como tenta a Oposição Democrática desestabilizar e/ou modificar o regime?- De que forma se defende o regime em relação à Oposição?

Tarefas de aprendizagem:

Aula-oficina

1º momento - aula de 13 de Fevereiro

Diagnóstico e levantamento das ideias tácitas dos alunos

- Tarefa: questionar os alunos acerca de oposição democrática.
- Tipo de comunicação e estratégias: trabalho oral e de grande grupo
- Avaliação das respostas dos alunos – valorizar as ideias mais válidas e desmontar/esclarecer as menos válidas.

2º momento - aula de 13 de Fevereiro

Aula-colóquio

- Apresentação - em diálogo com os alunos sustentado por powerpoint - as linhas gerais do período em estudo: imobilismo político; Oposição Democrática; crescimento económico (em Portugal e nas colónias); guerra colonial; tentativas falhadas de liberalização.
- Apresentação de uma proposta de trabalho (a desenvolver individualmente e em grupo) sobre História e Memória

Aula-oficina

3º momento - aula de 14 de Fevereiro

- Leitura, observação e análise, em trabalho de grande grupo, das fontes 149, 151, 152, 153, 154 e 155 para resposta à questão globalizante “Como se manifestou a oposição ao regime?”.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

4º momento:

- Leitura e análise, em grupo, das fontes 169 a 171 e 172 a 173 relativo às eleições de 1958.
- Emissão de *feedback* oral.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo- professora)

5º momento:

- Elaboração em grupo de questões orientadoras do questionário a realizar aos avós ou outras pessoas com mais de 55 anos.
- Emissão de *feedback* oral.
- No final deste momento: discussão com a professora dos itens sugeridos

Avaliação:

Progressão da aprendizagem e mudança conceptual

Instrumento: Construção de uma narrativa sobre a acção da Oposição Democrática levando os alunos a confrontar as suas concepções actuais com as iniciais.

PROJECTO DE AULAS relativo ao imobilismo político em Portugal (continuação)

Competências a desenvolver no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação:

- 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os
- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial

Visão Geral do tema da aula de 19 de Fevereiro e da 1ª metade de 20 de Fevereiro:

Pretende-se que os alunos reformulem (de acordo com o *feedback*) o trabalho relativo às eleições de 1958.

Pretende-se que os alunos compreendam a importância da questão colonial no Estado Novo em Portugal:

- Enquadrar a questão colonial no contexto internacional da descolonização e da Guerra Fria.
- Relacionar a defesa da política de integração colonial pelo Estado Novo com o início da guerra colonial.

Principais conceitos e questões-orientadoras:

Conceito de 2ª ordem	Conceitos substantivos	Questões orientadoras
Persistência e Ruptura	<ul style="list-style-type: none">• Descolonização (rever)• Guerra Fria (rever)	<ul style="list-style-type: none">- Que grupos nacionalistas surgiram no espaço colonial português?- Que apoio têm esses grupos a nível internacional?- Qual a política colonial defendida pelo regime?- De que forma essa política colonial condiciona as relações de Portugal a nível internacional?

Tarefas de aprendizagem:

Aula-oficina:

1º momento - aula de 19 de Fevereiro

Reformulação do trabalho de grupo

- Devolução aos alunos dos trabalhos
- Tarefa: reformular as respostas de acordo com as indicações de *feedback* escrito fornecidas (grupo-professora)
- Tipo de comunicação e estratégias: trabalho escrito e de grupo

2º momento:

- Leitura e análise, em trabalho de grande grupo, das fontes 176 e 168 sobre a questão colonial.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

3º momento:

- Trabalho de casa relativo à fonte 134 - “A Resolução nº 1514 da ONU sobre descolonização”

1ª metade da aula de 20 de Fevereiro**4º momento:**

- Correção do trabalho de casa e auto-avaliação
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

Avaliação da progressão da aprendizagem

Instrumento: a partir da fonte 175 discutir em grande grupo a posição de Portugal a nível internacional após a tomada de decisão de Salazar relativa ao início da luta armada em Angola.

Momento único (execução de uma tarefa projectada para a aula de 14 de Fevereiro):

- Elaboração, em grupo, dos itens para o questionário do trabalho de investigação “*História e Memória*” a realizar aos avós ou outras pessoas com mais de 55 anos.
- Emissão de *feedback* oral.
- No final deste momento: discussão com a professora dos itens sugeridos

PROJECTO DE AULAS relativo ao crescimento económico em Portugal entre 1945 e 1974

Competências a desenvolver no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação:

- 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os
- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 6 - Cruzar fontes
- 8 - Avaliar a pertinência das fontes
- 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade

Visão Geral do tema da 2ª metade da aula de 20 e da aula de 21 de Fevereiro:

Pretende-se que os alunos compreendam o que permanece e o que se altera nos diferentes sectores económicos durante o regime do Estado Novo em Portugal:

- Caracterizar o mundo rural a nível fundiário e produtivo.
- Relacionar o surto industrial com a crescente urbanização do país e com a aceleração da emigração.
- Explicar o desenvolvimento económico das colónias.

Principais conceitos e questões-orientadoras:

Conceitos de 2ª ordem	Conceitos substantivos	Questões orientadoras
Persistência e Mudança	Corporativismo (rever)	<ul style="list-style-type: none">- Porque se fala de estagnação do mundo rural?- Que sectores da economia são potenciados pelos Planos de Fomento? Porquê?- Como se explica a modificação sucessiva dos objectivos dos Planos?- Como se pode compreender a aceleração da emigração a partir dos anos 60?- Porque se investe no desenvolvimento económico das colónias após a 2ª guerra mundial?

Tarefas de aprendizagem:

2ª metade da aula de 20 de Fevereiro

Aula-oficina

1º momento:

- Leitura e análise, em trabalho de grande grupo, da fonte 158 sobre a agricultura em Portugal no Estado Novo.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

2º momento:

- Resolução em trabalho de pares de uma ficha formativa (elaborada pela professora) sobre o crescimento económico de 1945 a 1958 através da leitura, observação e análise de fontes.
- Durante este momento: *feedback* oral para orientação dos alunos em relação às suas dificuldades (pares-turma)

Aula de 21 de Fevereiro**3º momento:**

- Conclusão do trabalho de pares iniciado na aula anterior e resolução de mais duas questões relativas ao crescimento económico de 1959 a 1973. **trabalho de casa**
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais de todo o trabalho desenvolvido (pares-turma)

4º momento:

- Leitura e análise, em trabalho de grande grupo, da fonte 164 sobre emigração, urbanização e terciarização.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma) **Trabalho para a aula seguinte**

5º momento:

- Leitura e análise, em trabalho de grande grupo, da fonte 167 sobre a defesa da política de integração.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

Articulação em trabalho de fontes na aula seguinte

Avaliação da progressão da aprendizagem

Instrumento: Construção de um esquema-síntese, em grande grupo, sobre o crescimento económico português (permanências e modificações) durante o regime do Estado Novo em Portugal.

PROJECTO DE AULAS relativo à guerra colonial

Competências a desenvolver no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação:

- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 6 - Cruzar fontes
- 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial
- 8 - Avaliar a pertinência das fontes

Visão Geral do tema da aula de 26 de Fevereiro:

Pretende-se que os alunos compreendam o impacto da guerra colonial sobre o estado português:

- Relacionar o isolamento internacional de Portugal com a guerra colonial.
- Avaliar o impacto da guerra colonial em Portugal.

Principais conceitos e questões-orientadoras:

Conceito de 2ª ordem	Conceitos substantivos	Questões orientadoras
Persistência	<ul style="list-style-type: none">• Oposição democrática• Descolonização (rever)• Guerra Fria (rever)	<ul style="list-style-type: none">- Com que argumentos justifica o regime a opção pela guerra colonial?- Que relação se pode estabelecer entre a Guerra Fria e a guerra colonial?- De que forma a guerra colonial influencia as decisões do governo marcelista?

Tarefas de aprendizagem:

Aula-oficina

1º momento:

- Correcção do trabalho de casa sobre os II e III Planos de Fomento e auto-avaliação
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

2º momento:

Avaliação da progressão da aprendizagem sobre a questão colonial

Instrumento: a partir da fonte 175 discutir em grande grupo a posição de Portugal a nível internacional após a tomada de decisão de Salazar relativa ao início da luta armada em Angola.

3º momento:

Diagnóstico e levantamento das ideias tácitas dos alunos

- Levantamento das ideias tácitas dos alunos acerca da guerra colonial.
- Tarefa: questionar os alunos
- Tipo de comunicação e estratégias: trabalho oral e de grande grupo
- Avaliação das respostas dos alunos – valorizar as ideias mais válidas e desmontar/esclarecer as menos válidas.

Aula-oficina

4º momento:

- Leitura e análise, em trabalho de grande grupo, de um conjunto de fontes sobre a política de integração e a guerra colonial.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

Avaliação da progressão da aprendizagem

Instrumento: Trabalho de síntese sobre as transformações económicas do regime entre os finais dos anos 40 e início dos anos 70.

PROJECTO DE AULA relativo à “primavera marcelista” e à eclosão da Revolução de 25 de Abril

Competências a desenvolver no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação:

- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 6 - Cruzar fontes
- 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial
- 8 - Avaliar a pertinência das fontes
- 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade

Visão Geral do tema da aula de 27 de Fevereiro:

Pretende-se que os alunos compreendam a fragilidade da tentativa liberalizadora de Marcello Caetano e a eclosão do 25 de Abril:

- Compreender a “primavera marcelista” como reformismo político não sustentado.
- Contextualizar a eclosão da Revolução de 25 de Abril de 1974.

Principais conceitos e questões-orientadoras:

Conceito de 2ª ordem	Conceitos substantivos	Questões orientadoras
Persistência e Mudança	<ul style="list-style-type: none">• Oposição democrática• Revolução (rever)	<ul style="list-style-type: none">- O que se altera, a nível político, durante a “primavera marcelista”?- Quais os sinais de crise do regime?- Porque se forma o Movimento dos Capitães?- Quais os objectivos do Programa das Forças Armadas?

Tarefas de aprendizagem:

Aula-oficina

1º momento:

- Leitura e análise, em trabalho de grande grupo, das fontes 177 e 183 sobre o período marcelista.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

2º momento:

- Leitura e análise, em trabalho de grande grupo, da fonte 186, de um excerto do 1º Manifesto dos Capitães.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma)

3º momento:

Diagnóstico e levantamento das ideias tácitas dos alunos

- Levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o 25 de Abril.
- Visionamento e análise de um documentário sobre o 25 de Abril de 1974.

Aula-colóquio

4º momento:

- Discussão, em grande grupo, das ideias fundamentais do documentário.
- Avaliação das respostas dos alunos – valorizar as ideias mais válidas e desmontar/esclarecer as menos válidas.
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma).

Avaliação da progressão da aprendizagem

Instrumento: Análise do Programa do MFA como instrumento de desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo.

PROJECTO DE AULAS relativo ao trabalho de grupo subordinado ao tema “História e memória”

Competências a desenvolver:

Todas as propostas no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação e ainda as relativas ao trabalho em grupo

Visão Geral do tema da aula de 28 de Fevereiro e 4 de Março:

Pretende-se que os alunos percebam como a mesma realidade histórica permite diferentes memórias, muitas vezes condicionadas pela forma como as pessoas viveram nessa época.

Aula-oficina

1º momento:

- Cruzamento das informações obtidas por cada elemento do grupo através de questionário ou entrevista aos seus avós ou a pessoas com mais de 55 anos e da pesquisa individual de informações no manual, outras obras ou net
- Acompanhamento da professora no papel de orientadora reflexiva com emissão de *feedback* oral

2º momento:

- Elaboração de uma síntese com as ideias fundamentais recolhidas – produção de um texto de 25 a 30 linhas.

Visão Geral do tema da aula de 11 de Março:

1º momento:

Debate:

- Conclusões dos trabalhos de grupo.

2º momento:

- Auto e hetero-avaliação
- Discussão da avaliação.
- No final do momento: estratégia de metacognição: reflexão sobre o que aprenderam e como aprenderam.

PROJECTO DE AULAS relativo ao trabalho de grupo subordinado à realização do teste

Competências a desenvolver:

Todas as propostas no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação

Visão Geral do tema da aula de 5 de Março

Pretende-se que os alunos auto-avaliem o seu trabalho em função dos critérios iniciais, do processo desenvolvido e dos resultados obtidos, reflectindo sobre os aspectos em que têm ainda mais dificuldades com vista à sua superação. Na 2ª parte esclarecimento de dúvidas sobre a matéria alvo de teste.

Aula-oficina

1º momento:

- Distribuição dos Tpc's (individuais) e dos trabalhos de grupo sobre a Oposição Democrática para que se proceda à auto-avaliação.
- Correção e emissão de *feedback* centrado nas competências específicas e conteúdos da disciplina a melhorar

2º momento:

- Revisão do conceito de Oposição Democrática e dos conteúdos da subunidade

3º momento:

- Auto-avaliação
- Discussão da avaliação

Aula-colóquio - 4º momento:

- Esclarecimento de dúvidas / diálogo sobre a matéria contemplada para o teste
- No final deste momento: síntese das ideias fundamentais (grupo-turma).

Visão Geral da aula de 6 de Março:

Momento único: Realização de ficha sumativa sobre a matéria da subunidade e as matérias relacionadas.

13 de Março:

1º momento:

- Distribuição dos testes
- Entrega de *feedback* escrito sob a forma de grelha de competências e conteúdos a mobilizar na resolução do teste para orientação de auto-correcção em casa.

Guião 1 - Entrevista aos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem

Estratégia: Entrevista semi-estruturada, partindo do mais geral para o mais específico

Táticas: Adopção de uma atitude empática; utilização de linguagem coloquial e acessível; iniciar com questões gerais que se vão aprofundando pelo recurso a questões mais específicas; (re)orientar os alunos para os objectivos estabelecidos, quando estes se afastem, usando pontes do seu próprio discurso; solicitar exemplos concretos para clarificar as suas ideias; não condicionar as respostas; anotar as reacções não verbais

Objectivos Gerais:

- Conhecer o percurso escolar dos alunos.
- Recolher informações sobre as percepções que têm da prática pedagógica da professora.
- Conhecer as suas opiniões sobre o processo de avaliação usado pela professora.
- Analisar a forma como as práticas usadas influenciam o seu desempenho na disciplina de História

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de questões	Tempo
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista- Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Informar a entrevistada sobre a necessidade de recolher mais dados para consubstanciar o trabalho de investigação que se está a efectuar.- Realçar a ideia de que o contributo da colega é fundamental e indispensável para aprofundar o trabalho.- Reafirmar ao entrevistado o carácter confidencial das informações recolhidas.	5 minutos
Percurso escolar do aluno	<ul style="list-style-type: none">- Caracterizar o percurso escolar do aluno- Registar o sexo	<ul style="list-style-type: none">- Como te chamas?- Que idade tens?- Há quanto tempo frequentas esta escola?- Gostas do ambiente? Porquê?- Tiveste retenções no teu percurso escolar?- Em que ano? E/OU Em que disciplina/s?- Que resultados costumas ter na generalidade das disciplinas? E em História?	5 a 10 minutos
Percepções sobre a prática pedagógica da professora	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o que pensam sobre a prática pedagógica da professora.- Explorar o entendimento que têm sobre a utilidade dessa prática	<ul style="list-style-type: none">- O que é que a maioria dos teus colegas acha da forma como a professora de História se relaciona com a turma?- O que pensam da forma como a professora organiza as aulas?- E sobre a vossa participação nas aulas?- Aponta 3 aspectos de que gostem mais nas aulas de História.- Aponta 3 aspectos de que gostem menos nestas aulas.	10 minutos
Opiniões sobre o processo de avaliação pela professora	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o que pensam sobre o processo de avaliação usado pela professora.- Explorar o entendimento que têm sobre as vantagens desse processo.	<ul style="list-style-type: none">- O que é que a maioria dos teus colegas pensa acerca da forma como são avaliados nestas aulas de História?- O que te parece que os teus colegas sentem quando são avaliados?- E o que achas que sentem quando se auto-avaliam?	10 minutos
Influência sobre o seu desempenho	<ul style="list-style-type: none">- Verificar a influência que a avaliação formativa tem sobre o grau de empenhamento do aluno.	<ul style="list-style-type: none">- Costumas ter em atenção as correcções e anotações que a professora faz nos trabalhos e testes? Porquê?- Como é que as utilizas?- Voltas a usar essas informações nos trabalhos seguintes?	5 a 10 minutos

Guião 2 - Entrevista alunos sobre a realização de tarefas de aprendizagem

Estratégia: Entrevista semi-estruturada, partindo do mais geral para o mais específico

Táticas: Adopção de uma atitude empática; utilização de linguagem coloquial e acessível; iniciar com questões gerais que se vão aprofundando pelo recurso a questões mais específicas; (re)orientar os alunos para os objectivos estabelecidos, quando estes se afastem, usando pontes do seu próprio discurso; solicitar exemplos concretos para clarificar as suas ideias; não condicionar as respostas; anotar as reacções não verbais

Objectivos Gerais:

- Conhecer o percurso escolar dos alunos.
- Recolher informações sobre as percepções que têm da prática pedagógica da professora.
- Conhecer as suas opiniões sobre o processo de avaliação usado pela professora.
- Analisar a forma como as práticas usadas influenciam o seu desempenho na disciplina de História

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de questões	Tempo
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista- Motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Recordar ao entrevistado o trabalho de investigação que se está a efectuar.- Relembrar que o seu contributo é fundamental e indispensável para a realização do trabalho.- Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.	5 minutos
Percepções sobre a resolução de tarefas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">- Compreender as dificuldades na resolução da tarefa.- Compreender o que resolvem mais facilmente.	<p>O que tiveste mais dificuldade em resolver: as questões do teste ou a ficha de conceitos? Porquê?</p> <p>O que te pareceu mais fácil de resolver? Porquê?</p>	10 minutos
Percepções sobre os métodos de estudo	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer como estudam os alunos.	Como estudas?	5 minutos

Guião 3 - Entrevista aos alunos a seguir ao exame

Estratégia: Entrevista semi-estruturada, partindo do mais geral para o mais específico

Táticas: Adopção de uma atitude empática; utilização de linguagem coloquial e acessível; iniciar com questões gerais que se vão aprofundando pelo recurso a questões mais específicas; (re)orientar os alunos para os objectivos estabelecidos, quando estes se afastem, usando pontes do seu próprio discurso; solicitar exemplos concretos para clarificar as suas ideias; não condicionar as respostas; anotar as reacções não verbais

Objectivos Gerais:

- Conhecer o percurso escolar dos alunos.
- Recolher informações sobre as percepções que têm da prática pedagógica da professora.
- Conhecer as suas opiniões sobre o processo de avaliação usado pela professora.
- Analisar a forma como as práticas usadas influenciam o seu desempenho na disciplina de História

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de questões	Tempo
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista - Motivar o entrevistado	- Recordar ao entrevistado o trabalho de investigação que se está a efectuar. - Relembrar que o seu contributo é fundamental e indispensável para a realização do trabalho. - Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.	5 minutos
Percepções sobre o exame	- Conhecer o que pensam sobre o grau de dificuldade do exame - Conhecer as dificuldades que sentiram na resolução da prova	- O que é que achaste mais fácil e o que é que achaste mais difícil? - Pareceu-te mais fácil ou mais difícil que os testes feitos ao longo do ano? Porquê?	10 minutos
Opiniões sobre a preparação para o exame	- Conhecer a forma como os alunos se prepararam para o exame - Verificar a influência do trabalho realizado nas aulas na preparação para o exame - Verificar a influência que a avaliação formativa tem sobre o grau de empenhamento do aluno.	- Sentiste que estavas preparado/a para fazer o exame? Porquê? - Como é que te preparaste o para o exame? - Achas que o trabalho que fizemos na aula, ao longo do ano, te ajudou na preparação para o exame? Porquê? - E se fosse eu a ver o teu teste -que não era um exame, mas que era um teste feito por mim - o que é que te parece que ias ter?	10 minutos
Expectativas sobre o resultado da prova	- Explorar o entendimento que os alunos têm sobre o seu desempenho. - Auto-avaliação	- Que expectativas tens em termos de resultado? Porquê? - Após vermos os critérios conjuntamente, manténs as tuas expectativas? Porquê?	5 minutos

Guião de questionário às professoras observadoras sobre o processo de ensino/aprendizagem

Estratégia: Questionário de perguntas abertas, partindo do mais geral para o mais específico

Táticas: Resposta de redacção livre em que a professora observadora expressa as suas opiniões/percepções, podendo recorrer a exemplos concretos para clarificar as suas ideias. Para garantir o anonimato destas informações, a resposta é entregue à funcionária da recepção da Escola que a colocará num envelope fornecido para o efeito.

Objectivos Gerais:

- Recolher informações sobre as percepções que as professoras observadoras tiveram da prática pedagógica da professora.
- Conhecer as suas opiniões sobre o processo de avaliação usado pela professora.
- Analisar a forma como as práticas usadas podem influenciar o desempenho dos alunos em aula.

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de questões
Legitimação do questionário	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar o questionário- Motivar a professora	<ul style="list-style-type: none">- Informar a professora observadora sobre a necessidade de recolher mais dados para consubstanciar o trabalho de investigação que se está a efectuar.- Realçar a ideia de que o contributo da professora observadora é fundamental e indispensável para aprofundar o trabalho.- Reafirmar à entrevistada o carácter confidencial das informações recolhidas.
Percepções sobre a prática pedagógica da professora	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o que pensam sobre a prática pedagógica da professora.- Explorar o entendimento que têm sobre a utilidade dessa prática	<ul style="list-style-type: none">- Como caracteriza a relação entre a professora e a turma?- O que pensa da forma como a professora organizou as aulas a que teve oportunidade de assistir?- E sobre a participação dos alunos nessas aulas?
Opiniões sobre o processo de avaliação pela professora	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o que pensam sobre o processo de avaliação usado pela professora.- Explorar o entendimento que têm sobre as vantagens desse processo.	<ul style="list-style-type: none">- Como caracteriza a avaliação utilizada nas aulas a que teve oportunidade de assistir?- Como lhe parece que os alunos reagiam quando eram avaliados?- E quando se auto-avaliavam?
Influência sobre o seu desempenho	<ul style="list-style-type: none">- Verificar a influência que a avaliação formativa tem sobre o grau de empenhamento do aluno.	<ul style="list-style-type: none">- Pareceu-lhe que os alunos tinham em atenção as indicações da professora na realização dos trabalhos? Porquê?- Pareceu-lhe que os alunos conheciam/entendiam o método de avaliação usado? Porquê?

Questionário às professoras observadoras sobre o processo de ensino/aprendizagem

Olá, venho pedir mais uma vez a vossa ajuda para poder concluir a investigação que estou a desenvolver.

Necessito de recolher informações sobre a forma como vocês captaram o que se passava nas aulas de História a que tiveram a oportunidade de assistir. É fundamental que conheça as vossas opiniões sobre a prática pedagógica e sobre a avaliação desenvolvida e sobre a forma como essas práticas influenciaram, ou não, o desempenho dos alunos na disciplina de História.

Devem responder a cada uma das questões expressando livremente as vossas opiniões/percepções, podendo recorrer a exemplos concretos para clarificar as vossas ideias. Mais uma vez reafirmo que **estas informações são confidenciais**, sendo tomadas **precauções suplementares para garantir o vosso anonimato**. Não devem escrever o vosso nome em lado nenhum e devem entregar a vossa resposta, que não pode ser manuscrita, à funcionária da recepção da Escola que a colocará num envelope fornecido para o efeito. Peço ainda que agridem o conjunto das folhas de resposta.

Caso não o possam fazer pessoalmente pedia que enviassem a resposta pelo correio, pedindo eu depois à funcionária para rasgar o envelope e incluir a resposta no envelope que lhe forneci. Assim nunca irei saber quem foi a autora das respostas enviadas.

Pedia-vos a maior urgência na resposta a este questionário, pois sem a vossa ajuda terei imensa dificuldade em concluir o meu trabalho, que ficará muito mais pobre. Se fosse possível gostava que entregassem as respostas até 5ª feira que vem (dia 16 de Abril).

Certa de mais uma vez poder contar com a vossa disponibilidade, agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,
Mariana Lagarto

Questionário

- 1 - Como caracteriza a relação entre a professora e a turma?
- 2 - O que pensa da forma como a professora organizou as aulas a que teve oportunidade de assistir?
- 3 - E sobre a participação dos alunos nessas aulas?
- 4 - Como caracteriza a avaliação utilizada nas aulas a que teve oportunidade de assistir?
- 5 - Como lhe parece que os alunos reagem quando eram avaliados?
- 6 - E quando se auto-avaliavam?
- 7 - Pareceu-lhe que os alunos tinham em atenção as indicações da professora na realização dos trabalhos? Porquê?
- 8 - Pareceu-lhe que os alunos conheciam/entendiam o método de avaliação usado? Porquê?

Guião de questionário aos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem

Estratégia: Questionário de perguntas abertas, partindo do mais geral para o mais específico

Táticas: Resposta de redacção livre em que o/a aluno/a expresse as suas opiniões/percepções, podendo recorrer a exemplos concretos para clarificar as suas ideias. Para garantir o anonimato destas informações, a resposta é entregue à funcionária da recepção da Escola que a colocará num envelope fornecido para o efeito.

Objectivos Gerais:

- Recolher informações sobre as percepções que os alunos tinham da prática pedagógica da professora quando iniciaram as aulas no 10º ano.
- Conhecer as suas opiniões sobre o processo de avaliação usado pela professora.
- Analisar a forma como as práticas usadas influenciaram ao longo dos 3 anos o seu desempenho na disciplina de História.

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de questões
Legitimação do questionário	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar o questionário- Motivar o/a aluno/a	<ul style="list-style-type: none">- Informar o/a aluno/a sobre a necessidade de recolher mais dados para consubstanciar o trabalho de investigação que se está a efectuar.- Realçar a ideia de que o seu contributo é fundamental e indispensável para aprofundar o trabalho.- Reafirmar o carácter confidencial das informações recolhidas.- Assegurar o anonimato das informações.
Percepções sobre a prática pedagógica da professora	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o que pensam sobre a prática pedagógica da professora.- Explorar o entendimento que têm sobre a utilidade dessa prática	<ul style="list-style-type: none">- Como é que a maioria dos teus colegas caracterizava a relação da professora de História com a turma quando foram seus alunos pela primeira vez, ou seja, no 10º ano?- O que pensavam da forma como a professora organizava as aulas quando frequentavam o 10º ano?- Como encaravam a vossa participação nessas aulas?- Aponta 3 aspectos de que gostassem mais nas aulas de História.- Aponta 3 aspectos de que gostassem menos nestas aulas.
Opiniões sobre o processo de avaliação pela professora	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o que pensam sobre o processo de avaliação usado pela professora.- Explorar o entendimento que têm sobre as vantagens desse processo.	<ul style="list-style-type: none">- O que é que a maioria dos teus colegas pensava sobre a forma como eram avaliados nas aulas de História?- O que te parece que os teus colegas sentiam quando eram avaliados?- E o que achas que pensavam sobre a auto-avaliação?
Influência sobre o seu desempenho	<ul style="list-style-type: none">- Verificar a influência que a avaliação formativa tem sobre o grau de empenhamento do aluno.	<ul style="list-style-type: none">- Costumavas ter em atenção as correcções e anotações que a professora fazia nos trabalhos e testes? Porquê?- Voltavas a usar essas informações nos trabalhos seguintes?- Parece-te que alteraste os teus hábitos de trabalho durante estes 3 anos na disciplina de História? Como?- E parece-te que alteraste a tua relação com a avaliação? Porquê?

Questionário aos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de História

Olá, venho pedir mais uma vez a vossa ajuda para poder concluir a investigação que estou a desenvolver.

Necessito de recolher informações sobre a forma como vocês (em grupo-turma) entendiam o que se passava na aula de História no primeiro ano em que foram meus alunos, ou seja, no 10º ano. É fundamental que conheça as vossas opiniões sobre a prática pedagógica e sobre a avaliação desenvolvida ao longo desse ano e sobre a forma como essas práticas influenciaram, ou não, o vosso desempenho na disciplina de História, ao longo dos 3 anos.

Devem responder a cada uma das questões expressando livremente as vossas opiniões/percepções, podendo recorrer a exemplos concretos para clarificar as vossas ideias. Mais uma vez reafirmo que **estas informações são confidenciais**, sendo tomadas **precauções suplementares para garantir o vosso anonimato**. Não devem escrever o vosso nome em lado nenhum e devem entregar a vossa resposta, que não pode ser manuscrita, à funcionária da recepção da Escola que a colocará num envelope fornecido para o efeito. Peço ainda que agridem o conjunto das folhas de resposta.

Caso não o possam fazer pessoalmente pedia que enviassem a resposta pelo correio, pedindo eu depois à funcionária para rasgar o envelope e incluir a resposta no envelope que lhe forneci. Assim nunca irei saber quem foi o/a autor/a das respostas enviadas.

Pedia-vos a maior urgência na resposta a este questionário, pois sem a vossa ajuda terei imensa dificuldade em concluir o meu trabalho, que ficará muito mais pobre. Se fosse possível gostava que enviassem as respostas até 5ª feira que vem (dia 16 de Abril).

Certa de mais uma vez poder contar com a vossa disponibilidade, agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,
Mariana Lagarto

Questionário

- 1 - Como é que a maioria dos teus colegas caracterizava a relação da professora de História com a turma, quando foram seus alunos pela primeira vez, ou seja, no 10º ano?
- 2 - O que pensavam da forma como a professora organizava as aulas quando frequentavam o 10º ano?
- 3 - Como encaravam a vossa participação nessas aulas?
- 4 - Aponta 3 aspectos de que gostassem mais nas aulas de História.
- 5 - Aponta 3 aspectos de que gostassem menos nestas aulas.
- 6 - O que é que a maioria dos teus colegas pensava sobre a forma como eram avaliados nas aulas de História?
- 7 - O que te parece que os teus colegas sentiam quando eram avaliados?
- 8 - E o que achas que pensavam sobre a auto-avaliação?
- 9 - Costumavas ter em atenção as correcções e anotações que a professora fazia nos trabalhos e testes? Porquê?
- 10 - Voltavas a usar essas informações nos trabalhos seguintes?
- 11 - Parece-te que alteraste os teus hábitos de trabalho durante estes 3 anos na disciplina de História? Como?
- 12 - E parece-te que alteraste a tua relação com a avaliação? Porquê?

Nota prévia:

O início da sequência foi alterado de 12 para 13 de Fevereiro devido à necessidade de assistência inadiável à filha da investigadora, por questões de saúde.

RELATÓRIOS DAS AULAS DE 13 DE FEVEREIRO A 13 DE MARÇO

(Aula 1) 13 de Fevereiro - Sumário:

Portugal: imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974. As implicações da Guerra Fria na evolução da situação.

Aula sem assistência

Competências a desenvolver no decurso da aula:

- 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os
- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade

A aula foi concebida como aula diagnóstico e aula-colóquio para fornecer aos alunos um conjunto de informações que os ajudem a situar-se em relação à realidade política, económica e social do Portugal do pós-guerra até 1974 (esclarecimento do conceito e das aprendizagens estruturantes da sub-unidade da unidade 2, módulo 8).

A professora lembrou os alunos que, no decurso desta sub-unidade, algumas aulas iriam ser assistidas por outras professoras, mas que não iriam interferir com o trabalho da turma. (O objectivo dessas assistências já havia sido explicado previamente, tendo nessa altura alguns alunos mostrado apreensão em relação ao facto das aulas serem assistidas por uma professora de quem já tinham sido alunos.)

Esclareceram-se os alunos que esta sub-unidade era estruturante, portanto passível de sair no exame, e que as competências a trabalhar eram as que se vinham a desenvolver ao longo dos 3 anos: 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os; 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos; 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica; 4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões; 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados; 6 - Cruzar fontes; 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial; 8 - Avaliar a pertinência das fontes; 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade, 10 – Pesquisa autónoma. Recordou-se ainda que continuam subjacentes a todas as tarefas de aprendizagem o desenvolvimento das competências relativas com a assumpção de responsabilidade pelo aluno em relação à sua formação, ou seja, pela sua participação nas actividades individuais e de grupo, devendo disponibilizar-se para a ampliar e aprofundar.

A fase de diagnóstico foi dividida em 2 partes, sendo usada a estratégia de trabalho em grande grupo. Primeiro, foi pedido à turma que caracterizasse a ditadura salazarista (tema já tratado no 1º período lectivo). Imediatamente intervieram (esperando que cada colega acabasse de falar para poderem acrescentar algo de novo), o Jorge, a Beatriz, a Matilde, o João, o Francisco, o Eduardo, a Margarida, o Gil, a Marisa, a Ilda e a Rosemary (11 alunos em 17). Do conjunto das suas intervenções ressaltaram as características fundamentais a ter presentes nesta aula, tendo os alunos mobilizado, sobretudo, as competências 2, 3 e 5. Do diagnóstico constou ainda o reconhecimento (com recurso a um PowerPoint elaborado por mim) de algumas frases fundamentais da época salazarista: “Obviamente, demito-o.”; Para Angola, “rapidamente e em força.”; “Orgulhosamente sós.” e “Assegurar a continuidade... proceder... às reformas necessárias.” Pretendia-se aqui desenvolver as competências 1, 4 e 5. Como nenhuma das frases foi reconhecida, apresentei ainda as suas datas e autores. Estes dados permitiram-lhes avançar para a contextualização das frases, tendo o Jorge, a Beatriz, a Matilde, o João e o Gil, mobilizado os seus conhecimentos relativos à mecânica eleitoral em regimes ditatoriais e ao impacto da descolonização a nível internacional, e o grupo de alunos repetentes de 12º ano (a Margarida, a Sandra, a Rita e o Eduardo), ajudou a esclarecer quem era Marcello Caetano, figura histórica menos conhecida pelo conjunto da turma. Este momento decorreu em cerca de 20 minutos.

Depois, passou-se ao levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o conceito substantivo de Oposição Democrática - único conceito estruturante desta sub unidade. Cada aluno deveria expressar, fundamentadamente, a sua ideia sobre o assunto. A professora começou por solicitar a opinião da Sandra, da Rita, da Sofia, da Paula, do Rodrigo e da Andreia por terem mais dificuldade em participar oralmente nas actividades. Foi-lhes dado o tempo necessário para responderem e só depois se permitiu a participação dos restantes elementos da turma. Procedeu-se, de seguida, à avaliação das ideias dos alunos, valorizando as mais válidas e desmontando e esclarecendo as menos válidas. Só, então, se definiu o conceito integrando todos os aspectos válidos das intervenções dos alunos.

A professora enunciou as 2 questões orientadoras sobre este período da história de Portugal, às quais estavam subjacentes os conceitos de 2ª ordem - permanência e mudança:

- Porque há imobilismo político?
- Porque há crescimento económico?

A professora apresentou um PowerPoint estruturado para o efeito sobre as linhas gerais do período em estudo: imobilismo político, Oposição Democrática, impacto da Guerra Fria na situação política portuguesa, o crescimento económico (em Portugal e nas colónias), a guerra colonial e as tentativas falhadas de liberalização entre 1968 e 1974. A professora chamou a atenção para que estas linhas gerais constituíam os referentes deste período a ter em atenção sendo estes suportados por fontes diversas (imagens, cartazes, mapas, gráficos, cronologias), que serviram de base para o diálogo com os alunos e para o desenvolvimento das competências propostas para esta aula, desenrolando-se assim uma aula-colóquio.

A análise das fontes feita em grande grupo foi muito participada, tendo até os alunos mais reservados (a Sofia, a Marisa, o Rodrigo e a Andreia) feito intervenções espontâneas. Tal deveu-se ao facto do *feedback* ser dado através do PowerPoint, o que os motivou para participar. A globalidade da turma identificou e caracterizou uma série

de factores diversos (políticos, económicos e sociais), bem como a relevância da acção de alguns indivíduos (Salazar, Norton de Matos, Humberto Delgado, Galvão de Melo, Marcello Caetano) e de grupos organizados (MUNAF, MUD, PCP, PRP, socialistas, entre outros), que marcaram a história do país na época. Ficaram claras as razões pelas quais se fala de imobilismo político e de crescimento económico, pontos de partida para o trabalho a desenvolver nas próximas aulas.

Finalmente, a professora apresentou uma proposta de trabalho de investigação para confrontar História e Memória. Pretendia-se que os alunos percebessem como a mesma realidade histórica permitiu diferentes memórias, muitas vezes condicionadas pela forma como as pessoas viveram nessa época. Os alunos criaram os seus grupos para executar as seguintes tarefas (propícias ao desenvolvimento de todas as competências):

1º elaboração de itens para um questionário ou entrevista, aos seus avós ou a pessoas com mais de 55 anos (a realizar na aula);

2º aplicação por cada aluno de questionários ou realização de entrevistas;

3º pesquisa individual de informações no manual, outras obras ou internet;

4º cruzamento das informações obtidas em grupo (a realizar na aula);

5º elaboração de uma síntese, em grupo, com as ideias fundamentais recolhidas – produção de um texto de 25 a 30 linhas (a realizar na aula);

6º apresentação/ debate das conclusões.

A professora explicou também que a avaliação do trabalho incidirá sobre a qualidade e crítica no tratamento da informação obtida e que será feita no decurso do processo com indicação de feedback oral. A avaliação do produto final abrangerá a qualidade da estrutura do texto de síntese produzido e a clareza da sua apresentação à turma, bem como a postura do grupo no debate.

No final da aula a professora entregou à [Ilda](#) o esquema do PowerPoint (apresentado em anexo) que se tinha analisado, para que ela tratasse das fotocópias para os colegas.

(Aula 2) 14 de Fevereiro - Sumário:

Imobilismo político em Portugal: a Oposição Democrática ao regime – os momentos mais críticos.
Trabalho de grupo sobre as eleições de 1958.

No início da aula foi feita a apresentação das duas professoras que iriam assistir a esta aula: a professora Helena, que conhecia apenas uma aluna e a professora Leonor, que já era conhecida por alguns alunos, pois haviam frequentado um infantário que ela gerira em tempos (5 alunos) e outros haviam sido seus alunos no 10º ano em 2004/2005 (ano em que reprovaram = 2 alunos). As professoras ocuparam um lugar, na fila lateral, tentando não interferir com as actividades a desenvolver.

A esta aula faltaram a [Sandra](#) e a [Rita](#), tendo chegado atrasados o [Francisco](#) e o [João](#).

Esta aula foi concebida como aula-oficina centrada na análise de fontes relativas à manutenção do regime do Estado Novo em Portugal no pós-guerra, tendo em atenção as seguintes questões:

- Como tenta a Oposição Democrática desestabilizar e/ou modificar o regime?
- De que forma se defende o regime em relação à Oposição?

As tarefas de aprendizagem foram projectadas tendo em atenção as seguintes competências:

- 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os
- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 6 - Cruzar fontes
- 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial
- 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade

As primeiras tarefas foram desenvolvidas em grande grupo sobre um conjunto de fontes do manual.

O trabalho sobre as fontes 149, 151, 152, 153 e 155 do manual, obedeceu à questão globalizante “Como se manifestou a oposição ao regime?”. Iniciou-se esta fase partindo da competência de cruzamento de fontes, desenvolver as competências 1, 2, 3 e 5 acima enunciadas. A [Sofia](#), foi convidada a ler, em voz alta, a fonte 152 “A oposição ao regime”, tendo ela identificado todos os partidos e grupos oposicionistas referidos na fonte. Ao [Eduardo](#) pediu-se a observação e análise das fontes 149 (mapa dos “Motins camponeses”) e 151 (imagem relativa à “Repressão policial, Barreiro, Julho de 1943”). Ele centrou-se na brutalidade da imagem repressiva, relacionando-a com a necessidade de Salazar controlar os movimentos dos operários. Imediatamente a globalidade da turma, destacando-se o [Jorge](#), o [Francisco](#), o [João](#) e a [Matilde](#), foi acrescentando outros aspectos condicionantes da acção da oposição, sobretudo a relação entre o Partido Comunista e a acção da URSS durante a 2ª Guerra Mundial, tendo mesmo o [Jorge](#) e a [Matilde](#) destrinchado entre operários em luta e interventores de organizações políticas como diferentes tipos de intervenientes na Oposição. Fez-se, então, o balanço do que fora avançado pelos alunos, esclarecendo-as razões pelas quais alguns aspectos não se relacionavam com esta questão e apontando os mais válidos. O trabalho sobre a fonte 153 (imagem e texto “Manifestações pela vitória dos Aliados, 8 de Maio de 1945”) incidia sobre o significado e implicações dos festejos dessa vitória em Portugal (desenvolvimento das competências 3

e 7). A questão foi dirigida à [Marisa](#), que após a leitura da fonte, utilizou uma expressão da fonte “a vitória das democracias sobre as ditaduras”, para justificar a esperança do povo português na queda da ditadura; esta resposta foi corroborada pela [Beatriz](#) e pela [Margarida](#), que justificaram a sua opinião.

De seguida, chamou-se a atenção da turma para duas fontes já trabalhadas no dia anterior sobre a campanha de Norton de Matos (cartaz eleitoral e imagem de comício no Porto, Janeiro de 1949), tendo o [Jorge](#) imediatamente explicado o significado desta campanha para a desagregação da Oposição Democrática e o [João](#) lembrou o apoio discreto dos EUA ao regime salazarista e a entrada de Portugal na NATO (desenvolvimento da competência 1).

A fonte 155 “A oposição”, pela sua extensão e complexidade foi lida em silêncio, para se responder à questão “De que modo se reorganizou a oposição política no pós-guerra?” (desenvolvimento das competências 3, 4 e 5, 9 e trabalho sobre o conceito substantivo de Oposição Democrática). A professora aproveitou o momento de leitura silenciosa para proceder ao registo das intervenções na grelha de observações e anotar quem ainda não tinha participado (o [Gil](#), a [Ilda](#), a [Rosemary](#), a [Paula](#), o [Rodrigo](#) e a [Andreia](#)), tendo-os avisado de que deveriam intervir. Alguns alunos chamaram para esclarecer expressões usadas pelo autor.

Quando se passou à fase da discussão, o [Gil](#) ofereceu-se para iniciar a resposta, tendo sido secundado pela [Rosemary](#). Dada a complexidade da matéria em análise, alargou-se a participação a toda a turma, mas foi pedido ao [Jorge](#), e à [Matilde](#), para darem tempo aos colegas para pensarem e responderem. Todos os alunos foram avançando diferentes ideias, mas revelou-se uma certa dificuldade na análise desta fonte. Por isso, a professora lançou questões mais parcelares e relacionadas com as competências 1 e 2 para os orientar: quais eram os grupos que constituíam a oposição segundo o autor? estes grupos eram unos? que ideais os distinguíam? porque eram difíceis alianças entre estes grupos? Várias ideias foram sendo avançadas e discutidas, sendo esclarecidos todos os aspectos que menos se adequavam a esta análise para que se evitassem erros futuros na mobilização do conceito Oposição Democrática. Através da análise colectiva da fonte a turma isolou os dois principais grupos opositores: comunistas e socialistas (e as divisões entre estes últimos), especificando e clarificando os seus ideais e objectivos, que a professora foi sintetizando no quadro. Assim foi fácil concluir, em grande grupo, o que era a Oposição Democrática e porque razão a situação política nacional era afectada pelo clima internacional de Guerra Fria. Registe-se aqui uma intervenção espontânea de bastante qualidade da [Paula](#), aluna que só intervém, quando sente que domina a matéria.

A construção de uma narrativa sobre a acção da Oposição Democrática foi marcada como trabalho de casa, por ser uma tarefa mais complexa, relacionada com a consolidação do conceito, implicando o dispêndio de bastante tempo. Os alunos eram livres de criar uma personalidade da época (jornalista, político, etc.) que se assumisse como opositora ao regime, devendo demonstrar porque o era. Foi dada uma semana como prazo de entrega e explicou-se que este trabalho se destinava a avaliar a sua progressão na aprendizagem e a sua mudança conceptual em relação ao conceito trabalhado nesta subunidade, sendo critérios de avaliação a contextualização, a coerência e a pertinência do texto elaborado, bem como a correcta utilização do conceito. Esta fase do trabalho ocupou a 1ª parte da aula.

A acção da Oposição Democrática nas eleições de 1958 e o sobressalto político que Humberto Delgado representou para o regime foi trabalhado em grupo na 2ª fase da aula. Como base de trabalho foram indicadas as fontes 169 (imagem “Humberto Delgado, em campanha eleitoral no Porto”), 170 (texto “As eleições de 1958”) e 171

(imagens “A campanha de Humberto Delgado” em Lisboa). Mandou-se acrescentar à questão do manual “Como decorreram as eleições de 1958?” outras três, a saber, “qual o estilo de campanha de Delgado?”, “porque é este um momento crítico para o regime?” e “como se defende/mantém o regime?”

Definiram-se como regras para este trabalho: a análise de fontes, tendo em atenção o trabalho das competências 1 a 6 e 9; a estruturação das respostas em tópicos claros, adequados e pertinentes, que reflectissem o cruzamento da informação contida nas fontes e a referência directa às mesmas; o registo das respostas numa folha à parte, com identificação do grupo, que me seria entregue no final da aula. Os alunos escolheram os seus grupos, formando a [Matilde](#), a [Ilda](#), a [Rosemary](#) e a [Andreia](#) o grupo A, o [Jorge](#), a [Beatriz](#) e o [Francisco](#) o grupo B, a [Marisa](#), a [Sofia](#), a [Paula](#) e a [Margarida](#), o grupo C e o [João](#), o [Eduardo](#), o [Gil](#) e o [Rodrigo](#) o grupo D. A [Andreia](#) criou uma situação estranha, pois não queria integrar nenhum grupo, insistindo em trabalhar sozinha, apesar dos esforços da [Matilde](#), da [Ilda](#) e da [Rosemary](#) para ir trabalhar com elas. Aliás, esta aluna revelava dificuldade de concentração e de adesão às tarefas propostas, tendo faltado nas últimas aulas. A professora conversou com ela, de forma reservada, sobre os problemas que a estavam a afectar no momento, após o que integrou o grupo.

O trabalho de análise de fontes foi acompanhado pela professora, que fornecia feedback oral, sempre que os grupos o solicitavam. Este tipo de trabalho gerou algum burburinho provocado pelo interesse que a acção de Humberto Delgado estava a provocar.

O grupo A, o mais autónomo, foi o único que concluiu no tempo previsto. Os grupos B e D pediram um pouco do intervalo para concluírem as suas respostas, tendo usado cerca de 5 minutos. O grupo C não quis usar esta possibilidade, apesar de não ter concluído, pois dispersou-se um pouco na conversa e entregou o trabalho como estava.

A necessidade de alterar a estratégia prevista para análise da fonte 155 obrigou ao adiamento da elaboração, em grupo, das questões orientadoras para o trabalho de investigação “História e Memória”.

(Aula 3) 19 de Fevereiro - Sumário:

Conclusão do trabalho de grupo sobre as eleições de 1958.

A questão colonial e as implicações da Guerra Fria.

Elaboração dos itens para os questionários relativos ao trabalho de investigação “História e Memória”.

Aula sem assistência; Faltou a [Ilda](#)

A professora entregou aos alunos os trabalhos realizados na aula anterior sobre as eleições de 1958, com a atribuição inicial de um nível entre 1 e 5 e com o respectivo feedback, cujas indicações instavam cada grupo a anotar os aspectos que tinham já explorado e que já tinham comunicado oralmente no decurso do trabalho da aula anterior ou, nalguns casos, a aprofundar a exploração das fontes, por forma a conseguir traçar claramente o sobressalto político que Humberto Delgado representou para o regime e a forma como este se defendeu de futuras acções da oposição. Os alunos dispunham de 30 minutos para completar essa tarefa. Os grupos com nível 2 (C) e nível 3 (B e D) começaram logo a trabalhar, seguindo as indicações fornecidas, enquanto que o grupo A que tinha tido nível 4, não se mostrava muito disposto a aprofundar o seu trabalho, por considerar já ter um bom nível. Após uma reflexão sobre a importância de se melhorarem conhecimentos e desempenhos, decidiram fazê-lo.

Os outros grupos solicitaram a intervenção da professora para terem a certeza de que estavam a distinguir bem o que se pedia em duas das questões. Aliás, o maior problema centrou-se exactamente na interpretação dessas perguntas e na selecção da informação adequada para cada uma das respostas. Acabaram por pedir mais um prolongamento de tempo para concluírem a tarefa em mãos. Foram-lhes concedidos mais 15 minutos, dado que estavam empenhados no trabalho e a avançar no caminho que se propunha. No entanto, acabaram por usar ao todo cerca de 50 minutos, pois o grupo C foi mais lento. Entretanto, aos que haviam acabado, propôs-se a leitura silenciosa das informações contidas no esquema do PowerPoint sobre a radicalização das oposições durante os anos 60 para se proceder à sua discussão em grande grupo. A discussão foi animada (durante cerca de 15 minutos) e envolveu todos os alunos, que mobilizaram as competências 2 a 7. Rapidamente se concluiu que os opositores sempre se foram manifestando, mesmo correndo risco de prisão ou de exílio, como o caso do bispo do Porto. Neste ponto, a [Rosemary](#) colocou uma dúvida pertinente: porque é que Salazar continuava a convocar eleições e a permitir que a Oposição Democrática participasse? Imediatamente a questão foi alargada à turma. A [Matilde](#) perguntou logo se tal não se devia ao facto de Salazar ter de passar uma imagem de país democrático ao estrangeiro, pois fazia parte da Nato e a [Beatriz](#) lembrou que também estávamos na ONU. O [João](#) acrescentou o facto de Salazar “gostar de conhecer” os opositores para depois os prender, e o [Jorge](#) lembrou que o gráfico dos presos políticos (incluso no PowerPoint) mostrava que estes tinham aumentado bastante nos anos 60.

A 2ª fase da aula, que manteve o formato de aula-oficina centrou-se na realização de tarefas que permitissem compreender a importância da questão colonial durante o Estado Novo, tendo como referência as seguintes questões:

- Que grupos nacionalistas surgiram no espaço colonial português?
- Que apoio têm esses grupos a nível internacional?
- Qual a política colonial defendida pelo regime?
- De que forma essa política colonial condiciona as relações de Portugal a nível internacional?

As tarefas de aprendizagem foram organizadas tendo em atenção as seguintes competências:

- 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os
- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial

Para analisar a questão colonial a professora utilizou duas fontes do manual. À questão “Como se manifestou o crescente isolamento de Portugal?” já existente no manual para a fonte 176 “O isolamento crescente no plano internacional”, acrescentaram-se, 2 questões, a saber, “Qual o primeiro momento de contestação colonial? Como se resolve?” e “ Como e quando se formam os movimentos nacionalistas anticoloniais ou movimentos de libertação colonial?” (desenvolvimento das competências 1, 2, 3, 5 e 7). A professora pediu à [Marisa](#) para ler a 1ª parte da fonte e ela respondeu à 2ª questão, tendo a turma concordado com ela. O [Gil](#) acabou a leitura da fonte e respondeu à última questão. Pedi à [Rosemary](#) e à [Rita](#) para darem a sua opinião em relação à primeira questão (- como se manifestou o crescente isolamento de Portugal?). Como emitiram opiniões divergentes, a turma foi chamada a manifestar-se, justificando a sua opção. Depois de os ouvir, esclareceu-se o que estava menos correcto e concluiu-se que o isolamento de Portugal foi resultado da defesa da ideia de que este era um Estado pluricontinental e multiracial, não sendo, portanto, um Império. O [Jorge](#) estabeleceu ainda uma relação com a 2ª vaga de descolonizações e o fim dos impérios, a [Beatriz](#) lembrou a importância da Conferência de Bandung que estabeleceu princípios de apoio aos povos colonizados, a [Matilde](#) e o [João](#) referiu-se à OUA, que pretendia apoiar directamente os povos colonizados africanos.

A fonte 168 “O contexto internacional da mudança da política colonial” foi analisada com base em 3 questões que os alunos registaram no manual: “Explicar a afirmação da fonte *Procura-se mesmo, numa primeira fase, que os contactos com os EUA passem pela Aliança Inglesa.*”, “Quando e como mudam as relações com os EUA?” e “Qual é a política colonial defendida por Portugal?” (desenvolvimento das competências 1, 2, 3, 4, 5 e 7). Leram o Francisco e o [Eduardo](#), que responderam às 2 primeiras questões, tendo a última sido discutida em grande grupo. O [Eduardo](#) e a [Margarida](#) identificaram em simultâneo a política colonial como política de integração. Quando a professora colocou a questão sobre a forma como essa política de integração condicionou as relações de Portugal a nível internacional, mais uma vez o [Jorge](#), a [Beatriz](#), a [Matilde](#) e o [João](#) lideraram a discussão sobre a relação entre a defesa da política de integração colonial, o início da guerra colonial e a 2ª vaga de descolonização, tendo desta vez intervindo, também, o [Gil](#). Perguntou então à turma se estas ideias eram válidas e adequadas e todos reconheceram que sim. Passou-se, assim, ao momento de síntese.

Como trabalho de casa e para organização de uma síntese individual sobre o assunto foi sugerida a análise da fonte 134, “A Resolução nº 1514 da ONU sobre descolonização, 1960” para sistematizarem quais os argumentos que, segundo a ONU, justificavam o direito à autodeterminação dos povos e como a prática desses direitos punha Portugal e a sua política de integração em causa (desenvolvimento das competências 1, 2, 3, 5 e 7).

O facto de ter concedido mais tempo para a reformulação dos trabalhos obrigou novamente a adiar o momento de elaboração, em grupo, das questões orientadoras para o trabalho de investigação “História e Memória”.

(Aula 4) 20 de Fevereiro - Sumário:

Correcção do TPC. O isolamento internacional de Portugal. Elaboração dos itens para os questionários – conclusão. A economia: estagnação do mundo rural e industrialização. Trabalho de pares sobre o crescimento económico entre 1945 e 1958.

Aula assistida: professoras Celeste e Helena

No início da aula foi feita a apresentação da professora Celeste, de quem os repetentes tinham sido alunos, quer em 2006/2007 (no caso dos que repetiam o 12º ano = 5 alunos), quer em 2005/2006 (no caso dos que repetiram no 11º ano e estavam com a investigadora desde o ano anterior = 3 alunos). As professoras ocuparam um lugar, na fila lateral, para evitarem interferências com as actividades a desenvolver.

Iniciou-se a aula com a correcção do trabalho de casa, pedindo-se três trabalhos para levar para casa (Jorge, Ilda, Andreia). O João, a Beatriz, a Margarida, o Gil e o Rodrigo leram os seus trabalhos. Dado haver alguma divergência nas respostas, estas foram confrontadas, tendo a restante turma tomado posição sobre a temática alvo do TPC (resolução 1514 da ONU sobre autodeterminação e descolonização). Elaborou-se depois uma síntese, no quadro, com os aspectos fundamentais. Foram esclarecidos os aspectos que tinham pouca ou nenhuma relevância para a abordagem desta questão, desfazendo todos os equívocos. Os alunos procederam, então, à auto-avaliação dos seus TPC, justificando-a com base nos critérios que já usam desde o início do ano (análise e interpretação da(s) fonte(s), mobilização e integração de conhecimentos, de forma adequada e pertinente; elaboração de síntese, atribuição de nível de 1 a 5).

Concluiu-se esta fase da aula discutindo, em grande grupo, as implicações desta resolução da ONU na política interna e externa de Portugal. Nesta fase, os alunos que participaram de forma mais espontânea foram a [Matilde](#), o [Jorge](#) e a [Beatriz](#). Para garantir a intervenção dos restantes elementos, a professora pediu que se desse espaço à intervenção dos restantes colegas. Só depois se alargou a discussão para que a turma se posicionasse sobre esta ideia para se efectuar a síntese. Dada a profundidade da discussão, parecendo satisfatória a progressão da aprendizagem a professora optou por analisar a fonte 175, noutro contexto, pois no momento não iria adiantar muito mais à discussão. Esta fase durou cerca de 35 minutos.

Passou-se então à fase de elaboração, em grupo, dos itens para o questionário do trabalho de pesquisa “*História e Memória*” a realizar aos avós ou outras pessoas com mais de 55 anos. Os alunos deviam ter em atenção aspectos como educação, saúde, idade de início de trabalho e razões, formas de diversão, segurança, significado do 25 de Abril, entre outros. Os alunos criaram os seus grupos, a saber: a [Margarida](#) e a [Sandra](#), constituíram o grupo A; a [Rosemary](#), a [Andreia](#), a [Matilde](#) e a [Ilda](#), o grupo B; a [Rita](#), a [Sofia](#), a [Paula](#) e a [Marisa](#), o grupo C; o [Jorge](#), a [Beatriz](#) e o [Francisco](#), o grupo D; o [João](#), o [Eduardo](#), o [Gil](#), e o [Rodrigo](#), o grupo E. Cada grupo elaborou 7 a 10 itens. À medida que acabavam chamavam a professora para os discutir, sugerindo esta aos alunos algumas hipóteses de reformulação no sentido de afinar as questões. Esta fase durou cerca de 20 minutos.

Passou-se a uma nova fase da aula centrada em tarefas de aprendizagem para desenvolver a compreensão das permanências e mudanças (conceitos de 2ª ordem) na economia deste período da história de Portugal. A professora fez uma curta introdução do assunto (5 minutos) e apresentou as questões orientadoras:

- Porque se fala de estagnação do mundo rural?
- Como se pode compreender a aceleração da emigração a partir dos anos 60?
- Que sectores da economia são potenciados pelos Planos de Fomento? Porquê?
- Porque se investe no desenvolvimento económico das colónias após a 2ª guerra mundial?

As tarefas de aprendizagem foram pensadas tendo em atenção as seguintes competências:

- 1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os
- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 6 - Cruzar fontes
- 8 - Avaliar a pertinência das fontes
- 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade

A fonte 158 “A agricultura em Portugal no Estado Novo” foi analisada com base em 3 questões, que se mandaram acrescentar : “o que permanece?”, “o que se altera?” e “ quando?” (desenvolvimento das competências 1 a 5). A professora pediu à [Ilda](#) para proceder à leitura da 1ª parte da fonte, tendo ela identificado como permanências as estruturas fundiárias típicas do norte e Sul do país. A leitura foi concluída pelo [Francisco](#) que apontou como sinais de mudança a alteração da estrutura da população activa. A professora instou a turma a justificar estas observações. Do conjunto das suas intervenções resultou a caracterização das estruturas fundiárias, a identificação dos finais dos anos 50 como a fase de mudança, não por ter havido uma modernização significativa na agricultura, mas sobretudo porque a população agrícola abandona os campos devido ao excessivo tradicionalismo de técnicas e à miséria subsequente, para procurar nas cidades (indústrias e sector terciário) ou na emigração (estrangeiro e colónias) melhores condições de vida. A discussão desta fonte implicou cerca de 15 minutos.

Seguidamente distribuiu-se uma ficha de análise de fontes (criada pela professora devido à escassez de fontes no manual e apresentada em anexo) relativas aos problemas do crescimento económico entre 1945 e 1958 para contextualizar e identificar factores, grupos e interesses nos I e II Planos de Fomento. No verso da folha havia outra ficha sobre a guerra colonial, pois como os alunos tinham de pagar todos estes materiais, a professora rentabilizava esse gasto. Os alunos foram informados de que a 1ª parte da ficha era para ser resolvida até ao final da aula em trabalho de pares. Os alunos deveriam analisar as fontes, tendo em atenção todas as competências enunciadas para a aula, que estavam contempladas nas questões elaboradas para orientar as tarefas de aprendizagem. Deveriam anotar nos seus cadernos as resoluções que propunham para cada questão e sublinhar nas fontes todos os aspectos que considerassem importantes para justificar as suas respostas. Após esse momento, cada par faria a apresentação oral ao grupo-turma, elaborando-se uma síntese no quadro. Os alunos constituíram-se em pares segundo a proximidade de lugares, sendo a única excepção o [Eduardo](#) e o [Gil](#). Assim o [João](#) e o [Rodrigo](#), a [Matilde](#) e a [Ilda](#), a [Sofia](#) e a [Marisa](#), a [Paula](#) e a [Rita](#), a [Margarida](#) e a [Sandra](#), a [Rosemary](#) e a [Andreia](#), formaram pares e o [Jorge](#), a [Beatriz](#), o [Francisco](#), constituíram um trio, devido ao facto da turma ser ímpar.

A professora acompanhou o desenrolar dos trabalhos, fornecendo feedback oral, sempre que solicitado, para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades. Alguns alunos solicitavam a sua intervenção, quer para esclarecimento de terminologia específica no âmbito da disciplina, quer para pedir opiniões sobre as conclusões a que tinham chegado. Nos casos da Sofia e a Marisa, a Paula e a Rita, a Margarida e a Sandra, a professora ia intervindo para que não se distraíssem com a conversa e para que rentabilizarem melhor o tempo.

Os alunos não conseguiram finalizar as tarefas propostas, pelo que solicitaram que no início da aula seguinte lhes desse mais tempo. Acordaram-se mais 30 minutos, que seriam acoplados à resolução de mais uma questão (a 1 da ficha do PowerPoint), que abrangia o crescimento económico até 1973. Foi ainda sugerido que respondessem em casa à questão 6 da 1ª parte da ficha, como exercício de reflexão.

(Aula 5) 21 de Fevereiro - Sumário:

Trabalho de pares sobre o crescimento económico de 1945 e 1973 – industrialização e colonização.
A emigração, a urbanização e a terciarização.

Aula assistida: professoras Leonor e Helena – as professoras ocuparam um lugar em que procuraram não ser notadas e não interferir nas actividades.

No início da aula a professora recolheu dinheiro para uma visita de estudo que alguns alunos fariam, no âmbito de outra disciplina, ao Centro de Ciência de Santa Maria da Feira.

Depois os alunos continuaram e concluíram o trabalho de pares, respeitando o acordado na aula anterior. Durante os 30 minutos iniciais a professora respondeu às várias solicitações dos alunos, indicando-lhes formas de superar os problemas que estavam a sentir ou ajudando-os a reflectir sobre aspectos da matéria que já se tinham trabalhado e que eram necessários para poderem responder de forma correcta a estes trabalhos.

A resolução deste trabalho revelou-se um pouco mais demorada, até porque a generalidade da turma não reagiu muito bem à abordagem de temáticas relacionadas com a economia. Os alunos pediram ainda mais 10 minutos, sendo chamados à atenção que estavam a prolongar-se muito na resolução desta tarefa. As conclusões de cada par e o trio foram apresentadas por resposta. Todos apresentaram as suas ideias, justificando-as e no final confrontaram-se opiniões ou complementaram-se as respostas. Após este processo, construiu-se, no quadro, um esquema-síntese das ideias fundamentais de todo o trabalho desenvolvido, fazendo as respectivas clarificações dos aspectos menos correctos e validando os aspectos mais significativos.

Durante a discussão da questão 5, um dos alunos, o João sugeriu que talvez devesse ser melhor explícita, na pergunta, a referência à fonte 4, para facilitar a resposta, proposta que foi aceite.

No final da aula, tinha-se construído, com igual participação de todos os pares e trio, o esquema-síntese sobre o crescimento económico português (permanências e mudanças) durante o regime do Estado Novo em Portugal, abrangendo as especificidades dos 3 Planos de Fomento, mais o Plano Intercalar e evidenciando quais os sectores em que se registou crescimento efectivo (a indústria a partir dos anos 60 e o desenvolvimento colonial), as tensões entre as perspectivas mais liberais de desenvolvimento económico e a persistência do sistema corporativo, o atraso do mundo rural e a emigração, a urbanização e a terciarização.

Dada a profundidade da discussão, e como parecia satisfatória a progressão da aprendizagem optou-se por não analisar a fonte 164 “*Emigração, urbanização e terciarização*”, pois não iria acrescentar mais nada de significativo ao trabalho desenvolvido. No entanto, recomendou-se aos alunos que a analisassem em casa e para trazerem a discussão, na turma, qualquer dúvida que se lhes colocasse.

Como trabalho de casa foi sugerida a resolução da questão 2, constante da ficha do PowerPoint. Esta fazia parte do exame nacional da 1ª fase de 2005/2006 e pedia a síntese dos conteúdos relativos à modificação sucessiva dos objectivos dos Planos e ao investimento no desenvolvimento económico das colónias após a 2ª guerra mundial, através da mobilização das competências relativas à análise de fontes (imagens e quadros de dados).

(Aula 6) 26 de Fevereiro - Sumário:

Correcção do TPC sobre os II e III Planos de Fomento.
A “primavera marcelista” e o impacto da guerra colonial.

Aula sem assistência

Faltou a Rita

O primeiro momento da aula correspondeu à correcção do trabalho de casa. Fizeram os Tpc's 6 alunos e a Margarida disse não o ter trazido. Pediram-se os trabalhos do Jorge, da Beatriz e do João para ver em casa e a Margarida foi convidada a expôr as suas conclusões à turma, tendo depois a Paula, a Rosemary e o Francisco lido os seus trabalhos. Seguidamente procedeu-se à confrontação das suas respostas para depois se elaborar uma síntese, no quadro, dos conceitos substantivos relativos à temática alvo do TPC (II e III Planos de Fomento). Após esta fase, os alunos procederam à auto-avaliação dos seus TPC, justificando-a com base nos critérios que já usam desde o início do ano (construção de respostas, mobilizando e integrando conhecimentos, de forma pertinente e clara na análise da fonte).

A professora pediu às alunas Ilda e Margarida para refazerem os Tpc's relativos à Oposição Democrática pois estavam muito próximos do site, que lhes tinha servido de referência, pedindo-lhe que fossem mais autónomas e criativas na elaboração dos seus textos.

A 2ª fase da aula (aula-oficina) centrou-se na realização de tarefas que permitissem compreender a importância da questão colonial na evolução do regime:

- Com que argumentos justifica o regime a opção pela guerra colonial?
- Que relação se pode estabelecer entre a Guerra Fria e a guerra colonial?
- De que forma a guerra colonial influencia as decisões do governo marcelista?

As tarefas de aprendizagem para esta aula foram pensadas tendo em atenção as seguintes competências:

- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 6 - Cruzar fontes
- 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial
- 8 - Avaliar a pertinência das fontes

A análise da fonte 175 “Para Angola, *‘rapidamente e em força’*”, serviu de instrumento para verificar e avaliar a progressão da aprendizagem sobre a questão colonial (desenvolvimento das competências 3, 4, 5 e 7). Grande parte da turma identificou, quase em uníssono, a ideia expressa por Salazar de “*defender Angola e com ela a integridade da Nação*” com a política de integração defendida pelo regime e com a ideia de que Portugal era um Estado pluricontinental e multiracial. Pedi depois, expressamente, aos alunos, que não tinham intervindo na 1ª resposta (Sandra, Sofia, Paula, Rodrigo e Andreia) para explicarem que implicações teve para Portugal, a nível internacional, a decisão de Salazar de iniciar a guerra, e eles lembraram o isolamento de Portugal. A professora elogiou a turma pelo domínio desta matéria e avançou para um momento de diagnóstico oral, ao grande grupo, sobre as suas ideias acerca

da guerra colonial portuguesa. Todos os alunos participaram de forma activa e correcta, tendo estabelecido relações com a formação de movimentos de libertação coloniais e com o apoio que estes movimentos receberam a nível internacional e ainda houve alguns que acrescentaram informações relativas a familiares seus que foram ou soldados ou residentes nas ex-colónias. A abordagem desta matéria não se revelou difícil, dado que todos os aspectos avançados eram válidos para a caracterização do assunto.

Entrou-se na fase seguinte da aula organizada para que os alunos compreendessem o impacto da guerra colonial sobre o estado português, tendo em atenção o que já havia sido discutido na aula introdutória desta subunidade (desenvolvimento das competências 3, 4 e 5). Imediatamente o João, a Rosemary e a Beatriz focaram as opções que dividiram a sociedade portuguesa nesta época: a defesa da criação de um estado federado e a defesa da política de integração. Questionados sobre quais as implicações dessas opções, o Gil e a Matilde referiram que a criação de uma federação implicava a concessão de autonomia às províncias ultramarinas e a Marisa referiu que a defesa da política de integração implicava a guerra. Ao perguntar à restante turma se concordava com estas observações, todos foram unânimes.

Seguidamente passou-se à leitura e análise, em trabalho de grande grupo, de um conjunto de fontes sobre o assunto, 3 do manual e 5 da ficha que já lhes havia entregue (pretendia-se o desenvolvimento de todas as competências). A fonte 167 “A defesa da política de integração” (lida pela Sandra) foi cruzada directamente com uma fonte que lhes forneci relativa à opinião de Álvaro Cunhal nos anos 60, (lida pela Andreia) e uma outra relativa aos interesses da Guerra Fria (lida pelo Jorge). Os alunos conseguiram responder, completando-se entre si, às questões “Quem ganha com o colonialismo?” e “Qual a pertinência das fontes para esclarecer o assunto em questão?”

Seguidamente foram lançadas mais 2 questões “Qual era a posição do governo de Marcello Caetano sobre a guerra colonial?” e “Que argumentos foram utilizados por Marcello Caetano para recusar a independência das colónias portuguesas?” A Sofia leu a fonte 179 “A defesa do Ultramar” e a Ilda leu outras fontes muito breves sobre a actuação do governo de Marcello Caetano relativas à guerra colonial. Procedeu-se então ao cruzamento das fontes para apurar as informações mais importantes sobre o assunto.

Finalmente a Rosemary leu a fonte 180 “A defesa da independência nas vésperas de Abril” respondendo à questão “Com que argumentos a FRELIMO defende a independência de Moçambique?” para se avaliar a pertinência da fonte para a compreensão da concordância do autor da fonte com as opiniões de Marcello Caetano.

No final deste momento procedeu-se a uma síntese das ideias fundamentais, em trabalho de grande grupo, construindo-se um esquema no quadro sobre as transformações económicas e políticas do regime entre os finais dos anos 40 e início dos anos 70.

Como trabalho de casa foi sugerida a resolução das questões 3 e 4, do anterior exame, constante da ficha do PowerPoint, a política marcelista relativa à guerra colonial.

(Aula 7) 27 de Fevereiro - Sumário:

As contradições do marcelismo e a eclosão do 25 de Abril: o desmantelamento das instituições do Estado Novo.

Aula assistida: professoras Celeste e Helena – as professoras ocuparam um lugar em que procuraram não ser notadas e não interferir nas actividades.

Faltaram a **Matilde** e o **Gil**

Para a exploração (em aula-oficina) da fragilidade da tentativa liberalizadora de Marcelo Caetano e a eclosão do 25 de Abril, propuseram-se como questões orientadoras:

- O que se altera, a nível político, durante a “primavera marcelista”?
- Quais os sinais de crise do regime?
- Porque se forma o Movimento dos Capitães?
- Quais os objectivos do Programa das Forças Armadas?

Tarefas de aprendizagem:

As tarefas de aprendizagem para esta aula foram estruturadas tendo em atenção as seguintes competências:

- 2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos
- 3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica
- 4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões
- 5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados
- 6 - Cruzar fontes
- 7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial
- 8 - Avaliar a pertinência das fontes
- 9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade

Iniciou-se o trabalho em grande grupo, com a leitura e análise de fontes. A fonte 177 “A substituição de Salazar por Marcello Caetano” foi lida pela **Sofia**, procurando-se a resposta à questão “Que alterações houve na situação política portuguesa após 1969?”. A **Matilde** identificou os dois pólos de poder emergentes na cena política: o que defendia a permanência do sistema e o que defendia uma liberalização das instituições, abrindo caminho a uma evolução. Imediatamente o **Jorge** lembrou a expressão usada no PowerPoint para referir a época salazarista “evolução na continuidade”. No quadro registou-se a relação entre as políticas propostas e os grupos que as defendiam. A professora enunciou ainda questões sobre quais as reformas levadas a cabo por Marcello Caetano no sentido de renovar o regime. A **Matilde**, a **Beatriz**, o **João**, a **Margarida**, o **Eduardo**, o **Jorge** e a **Paula** avançaram os diferentes aspectos que essas reformas tomaram. Seguidamente o **Eduardo** iniciou a leitura da fonte 183 “Declaração de renúncia do deputado Francisco Sá Carneiro”, tendo o **Francisco** concluído. O objectivo era responder à questão “Que razões dá Sá Carneiro para a renúncia ao cargo de deputado?” e explicar de que forma esta demissão punha em causa a entrada de elementos mais liberais no sistema (ideia que norteou a transformação da União Nacional em Acção Nacional Popular). Foi fácil responder a estas questões, tendo os alunos, quase em coro, por referência ao

esquema do quadro identificado que a ideia de renovação do regime estava comprometida. O Jorge lembrou ainda que nesta fase o regime perseguia os opositores, tendo redobrado a actuação da polícia de choque.

No 2º momento da aula a [Marisa](#), a [Andreia](#) e a [Rita](#) leram a fonte 186 “A crise do regime” (fonte extensa) para se perceber “Quais os sinais de crise?” e “Que alterações se registaram em Portugal a nível económico e social?”, questões acrescentadas às do manual. Pediu-se particular atenção aos alunos que ainda não tinham intervindo até ao momento na aula, a saber, a [Sandra](#), a [Ilda](#), e o [Rodrigo](#), para intervirem na discussão seguinte. Foram-se seleccionando as informações fundamentais para fazer a síntese. O [João](#) questionou ainda se o choque petrolífero referido na fonte era o 1º ou o 2º, pois estava com problemas em os situar, mas sabia que um deles tinha a ver com o Irão e o fundamentalismo islâmico. Ao remeter a questão para a turma, percebeu-se que a dúvida era geral, pois havia alguma dificuldade em contextualizar as datas das crises do petróleo. Assim que a professora começou a explicar que a de 73 se prendia com a Guerra em Israel imediatamente a [Rosemary](#) disse que tinha sido uma retaliação do mundo árabe contra o capitalista. A partir daí afirmaram conseguir contextualizar as duas crises. Após esta intervenção finalizou-se a síntese. Este momento ocupou cerca de 35 minutos.

A professora procedeu à leitura de um excerto do 1º Manifesto dos Capitães, tendo pedido à turma para identificar quais os objectivos desse Manifesto (competências 2,3 e 5). Pretendia com esta estratégia avaliar a capacidade de síntese do que os alunos ouvem. A análise revelou-se fácil e procedemos à contextualização do MFA - Movimento das Forças Armadas. Este momento durou 10 minutos.

No 3º momento da aula procedeu-se a um levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre o 25 de Abril, tendo todos os alunos apresentado as suas ideias: liberdade, democracia, festa popular, concertos, música. A seguir, antes do momento de síntese, a professora exibiu um documentário sobre o 25 de Abril de 1974 [cerca de 20 minutos], pedindo aos alunos que tentassem confrontar as suas ideias com o que iam ver. Na fase da análise, o [Jorge](#), a [Beatriz](#) e a [Rosemary](#) destacaram a acção de Salgueiro Maia no desenrolar dos acontecimentos. O [João](#) referiu-se à “alegria que andava estampada nos rostos de quem estava na rua”. A [Marisa](#), a [Sofia](#) e a [Paula](#) mencionaram o sentimento de liberdade, tendo a [Ilda](#) achado que o momento da libertação dos presos políticos de Caxias era o mais significativo. O [Rodrigo](#) e a [Andreia](#) disseram que pela primeira vez compreenderam como é que a “Grândola, vila morena” tinha funcionado na organização do 25 de Abril. Elaborou-se em grande grupo uma síntese, tendo-se integrado os aspectos mais válidos e desmontado os menos ajustados, avançados quer na fase das ideias tácitas, quer na análise do documentário, explicando porque não deveriam aqui ser tidos em atenção.

Como trabalho de casa pediu-se a análise do Programa do MFA como instrumento de desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo. Pretendia, assim, avaliar a progressão da aprendizagem no que dizia respeito à desagregação do Estado Novo. Os alunos deveriam analisar o programa criando tópicos que serviriam de base a uma posterior discussão em aula.

(Aula 8) 28 de Fevereiro - Sumário:

Trabalho de grupo subordinado ao tema “História e memória” com base nas informações recolhidas pelos alunos. Confrontação entre memória e factos históricos dos tempos da ditadura.

Aula sem assistência

Devido a estar a faltar a [Paula](#) (por razões pessoais) e um grupo de alunos (o [Eduardo](#), o [Gil](#), a [Marisa](#), a [Sofia](#), o [Rodrigo](#)) que se encontrava em visita de estudo, os grupos de trabalho tiveram de se reorganizar, assumindo a seguinte constituição:

Grupo A - o [Jorge](#), a [Beatriz](#), o [João](#), o [Francisco](#),

Grupo B - a [Ilda](#), a [Matilde](#), a [Rosemary](#) e a [Andreia](#)

Grupo C – a [Margarida](#), a [Sandra](#), a [Rita](#)

Os alunos começaram por se agrupar, alterando a disposição das mesas, o que provocou algum burburinho.

Recordaram-se, então, as regras do trabalho de investigação “História e Memória”, a desenvolver nesta fase na aula, e que já tinham sido enunciadas no início desta subunidade, ou seja, as etapas:

4 - cruzamento das informações obtidas por cada elemento do grupo;

5 - elaboração de uma síntese com as ideias fundamentais recolhidas – produção de um texto de 25 a 30 linhas.

Explicou-se ainda que podiam realizar o cruzamento de informações através de um quadro onde registariam os aspectos comuns e os aspectos divergentes do material recolhido ou então proceder a uma síntese das ideias mais importantes que haviam recolhido, pois assim tornar-se-ia mais fácil o seu cruzamento com os conhecimentos já adquiridos sobre o assunto em estudo: a época ditatorial pós-2ª guerra mundial.

Os grupos iniciaram o seu trabalho lendo os resultados dos seus inquéritos ou entrevistas, realizados a familiares ou pessoas conhecidas com mais de 55 anos, efectuadas por cada um na fase de investigação prévia. Os grupos A e B organizaram um quadro de cruzamento para aspectos comuns e divergentes relativos às memórias, mas o grupo C, que havia optado pelo método de síntese, estava a transcrever quase literalmente tudo o que tinha recolhido. Explicou-se que dessa forma ia ser mais difícil chegar a conclusões. Discutiu-se como proceder para facilitar essa tarefa e elas começaram a esforçar-se por elaborar registos mais sintéticos.

A professora foi acompanhando a evolução dos trabalhos e verificando que os grupos estavam muito empenhados na realização das suas tarefas. Começou, no entanto, a aperceber-se que havia uma tendência para abrirem muitas linhas de interpretação dos dados. Chamou a atenção para a dificuldade que depois iriam ter na fase de construção do texto de síntese. A partir daí, tentavam encaixar de forma mais eficaz as ideias com que se iam deparando na sua análise das respostas obtidas.

De forma geral, a discussão nos grupos foi acalorada, pois havia perspectivas muito diferentes sobre o assunto em estudo. Por várias vezes a professora foi solicitada para os orientar em relação à forma como lidar com essa diversidade de perspectivas, sobretudo nos grupos onde estas eram opostas. O seu maior problema residia na forma de registo de tal diversidade.

(Aula 9) 4 de Março - Sumário:

Conclusão do trabalho de grupo – debate das conclusões em grupo e elaboração de um texto síntese.

Aula sem assistência

Os grupos A, B e C iniciaram imediatamente os seus trabalhos.

Os alunos que tinham faltado na aula anterior foram organizados em dois grupos: um com os elementos que tinham recolhido material (a Marisa, a Sofia e a Paula – grupo D) e outro com alunos (Eduardo, Gil e Rodrigo – grupo E) que não o tinham feito por não terem avós, mesmo após a sugestão que lhes tinha dado de procurarem alguém (vizinhos ou conhecidos) daquela faixa etária. Tratando-se de uma circunstância inesperada (dado serem alunos trabalhadores) a professora ponderou a execução de um trabalho diferente. O facto do manual ser o único recurso disponível naquele momento, levou-a a propor a realização de um trabalho sobre fontes (que não tinham sido analisadas em aula) que abordavam a ruralidade, a emigração, a urbanização e a terciarização da sociedade, a política de integração colonial e a repressão da agitação social e do movimento estudantil. O objectivo era seleccionar informação para organizarem uma linha condutora que serviria de enquadramento ao trabalho dos colegas no debate final. Naquela altura e dados os condicionalismos existentes, esta pareceu ser a melhor opção, dado que se pretendia que todos os alunos tratassem informação e produzissem sínteses.

Transmitiram-se a estes grupos as orientações que já dadas aos restantes grupos, de forma a rentabilizar o seu trabalho. No entanto, o grupo D pediu mais esclarecimentos sobre a técnica de cruzamento das informações e o grupo E discutiu com a professora qual a melhor forma de apresentar a linha condutora do debate. Os grupos que já estavam mais adiantados iam solicitando a sua intervenção para assistir ao debate das suas conclusões e os orientar se entendesse que deviam proceder a reformulações. Finalmente passaram à fase elaboração do texto de síntese, tendo-me entregado, no final da aula, os seus trabalhos concluídos.

A professora relembrou todos os alunos que deveriam trazer no dia do teste, conforme estava combinado, a primeira parte do trabalho de pesquisa de notícias relacionadas com a matéria dos pontos 1.3 e 2. do módulo 9, que estava a ser efectuado desde Janeiro, ao ritmo de uma notícia por semana.

Os grupos D e E pediram para continuar a trabalhar no intervalo, pois precisavam de orientação para superar algumas dúvidas. No final do tempo suplementar ficou combinado que, a título excepcional, dado que tinham estado envolvidos numa visita de estudo, procederiam à reformulação do trabalho fora da aula e o entregariam no dia seguinte.

(Aula 10) 5 de Março - Sumário:

Entrega e correcção dos trabalhos de grupo e TPC's sobre a Oposição Democrática.
Esclarecimento de dúvidas.

Aula sem assistência

Faltou a [Sandra](#)

A professora iniciou a aula distribuindo os Tpc's (individuais) e os trabalhos de grupo sobre a Oposição Democrática pedindo a cada grupo que visse atentamente as anotações finais de correcção e que procedesse auto-avaliação do seu trabalho, tendo em atenção os critérios iniciais, o processo desenvolvido e os resultados obtidos.

Os aspectos mais importantes da correcção destes trabalhos prenderam-se com as competências específicas da disciplina, que alguns alunos ainda tinham dificuldade em dominar, como a mobilização de conhecimentos históricos para fundamentar as suas opiniões e o uso de terminologia específica na elaboração das sínteses de assuntos estudados. Por isso se insistia na análise de fontes e na produção de texto, tendo em vista também a preparação para exame. Em termos de conteúdos reviu-se atentamente o conceito de Oposição Democrática e a acção desta ao tentar desestabilizar e/ou modificar o regime do Estado Novo em Portugal no pós-guerra, bem como a forma de defesa do regime em relação à Oposição.

Após este processo de correcção e revisão os alunos apresentaram as suas propostas de auto-avaliação, que a professora cruzou com as suas, tendo havido coincidência entre as propostas. Os grupos devolveram então os trabalhos para se lhes inscrever a cotação atribuída.

Passou-se, a seguir, a um momento em que os alunos colocaram as suas dúvidas sobre a matéria contemplada para o teste e seguidamente elaborou-se uma síntese dos aspectos mais importantes.

(Aula 11) 6 de Março - Sumário:

Ficha sumativa de avaliação.

Aula sem assistência

Os alunos sentaram-se um por mesa e um na mesa da professora, que foi encostada à parede para que o aluno se sentasse na mesma sequência dos colegas. Tinham junto de si a folha de teste e a caneta ou lápis, para anotações no enunciado. Alguns tinham uma folha para rascunho. O restante material, cadernos, manuais (com as lombadas viradas para os alunos) e malas era arrumado, para garantir a maior fiabilidade e credibilidade das suas respostas e a habituação ao ambiente de exame.

Foi, então, distribuído um enunciado a cada aluno, enquanto se lembrava que deveriam ler atentamente todas as questões, antes de iniciarem o trabalho, de forma a calcularem o melhor possível o tempo a despendar com cada

uma. O teste realizou-se em silêncio. 10 minutos depois de iniciado, a professora assinou e verificou todas as folhas de teste.

A [Matilde](#) pediu um esclarecimento quanto à extensão de uma questão, tal como o [João](#) e a [Margarida](#).

No decurso do teste a professora chamou a atenção da [Ilda](#) para a necessidade de se esforçar para responder às questões, pois esta aluna estava a atravessar uma fase de ansiedade em relação a situações de teste, o que a prejudicava imenso.

Todos os alunos usaram o intervalo para concluírem ou para reverem o teste, hábito que se veio instituindo na turma desde o ano passado, quando começaram a aumentar o conteúdo das suas respostas. Note-se que no 10º ano quase todos faziam respostas-telegrama.

(Aula 12) 11 de Março – Sumário (1ª parte da aula):

Debate das conclusões do trabalho de grupo “História e Memória”.

Correcção do TPC sobre os objectivos do MFA.

Aula sem assistência

Iniciou-se a aula com a correcção do TPC, mas em jeito de debate à volta das conclusões dos alunos

Dispuseram-se as mesas em U e os alunos organizaram-se por grupos. Relembrou-se os alunos que todos deviam intervir na discussão, falando ordenadamente.

O grupo E (o [Eduardo](#), o [Gil](#) e o [Rodrigo](#)) iniciou o debate sugerindo como tópicos de referência para a primeira parte da discussão a análise do que designaram como Portugal rural, Portugal urbano, Portugal colonial e Portugal emigrante.

Os elementos dos grupos foram apresentando as condições de vida relatadas pelos seus entrevistados, caracterizando a carência de infra-estruturas ao nível de habitação e de saneamento, bem como a nível do investimento na escolarização e na formação, demonstrando claramente as diferenças sociais (dado que poucos frequentaram a escola, apesar de haver dois alunos com avós com curso superior). A [Rosemary](#) salientou ainda as implicações da política de integração colonial na vida dos entrevistados do seu grupo (B - a [Ilda](#), a [Matilde](#), e a [Andreia](#)).

Alguns alunos frisaram especificamente o facto de alguns dos seus entrevistados terem vindo viver para Lisboa nos anos 60, à procura de emprego nas zonas industriais da Margem Sul e alugarem quartos em casas com uma casa de banho comum para 3 ou 4 famílias, enquanto outros alunos se referiram às condições duras em que muitos trabalhavam nos campos de arroz e de trigo, recebendo poucos salários. A este respeito a [Paula](#) (grupo D) lembrou o depoimento do seu entrevistado que conhecera os cárceres da PIDE por causa de uma revolta operária em Setúbal e o [Gil](#) do grupo E (o [Eduardo](#), o e o [Rodrigo](#)) falou do ambiente de repressão da agitação social e do movimento estudantil nos anos 60.

Esta intervenção despoletou uma fase animada do debate, tendo todos os alunos referido diferentes pontos de vista dos seus entrevistados: havia quem considerasse que Portugal era um local seguro, não se sentindo qualquer

repressão e que o problema era de quem se metia em política e quem considerasse que o desrespeito pela liberdade era muito forte, da mesma forma que houve quem defendesse o 25 de Abril e quem achasse que após essa data só aumentou a insegurança e piorado o estado do país.

A discussão tornou-se muito acalorada, acabando por se fazer a comparação com a situação actual, aspecto importante do programa de 12º ano, que exige a análise do presente para se entender os conceitos de 2ª ordem de continuidade / ruptura e as suas implicações na história da humanidade.

No final do debate procedeu-se à avaliação do trabalho, tendo os grupos apresentado a proposta de auto-avaliação do seu grupo. Os grupos fizeram hetero-avaliação. Finalmente a professora apresentou a sua proposta. O grupo B foi o único que não concordou com a proposta de classificação, tendo justificado a discordância com base no excesso de trabalho que tiveram para obter entrevistas, dado que dois elementos do grupo não tinham avós a residir na zona. Tiveram de contactar outras pessoas para conseguir informações. Essas informações sobre a vida nas colónias tornaram-se relevantes no desenrolar do debate. Devido à fundamentação a professora considerou a proposta de alteração.

No final deste momento, que coincidiu com o final da subunidade, procedeu-se a uma actividade de metacognição, pedindo-se aos alunos que reflectissem sobre o que aprenderam e como aprenderam.

(Aula 13) 13 de Março – Sumário (1ª parte da aula):

Entrega e correcção da ficha sumativa.



Aula sem assistência


Como a ansiedade destas aulas é sempre grande, a professora distribuiu imediatamente as fichas e a respectiva correcção, adiantando que o desempenho geral da turma foi bom neste teste. Depois esclareceu o que foi melhor conseguido e o menos bem, salientando os procedimentos que se deveriam afinar e os erros que se deveriam evitar futuramente face a questões e competências semelhantes às exigidas no teste.

Apenas o Jorge pediu um esclarecimento em relação à pergunta de desenvolvimento.

A professora solicitou que realizassem em casa a auto-correcção do teste, tendo em atenção a grelha de competências e conteúdos fornecida juntamente com o teste corrigido, frisando que deveriam, como de costume, colocar qualquer dúvida que a proposta de correcção suscitasse.

ANEXOS

<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>
<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>
<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>MAS não se altera a actuação do Governo nas eleições de 1945:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vigilância pela PIDE das campanhas eleitorais dos opositores • Não actualização dos cadernos eleitorais (os mortos votavam!) • Manipulação dos resultados <p>ENTRETANTO... os EUA e a Inglaterra apoiam discretamente Salazar</p> <p>GUERRA FRIA</p> <p>PORQUÊ? Para conter o avanço do comunismo</p> <p>A oposição desiste à boca das urnas e apela à abstenção para não legitimar a farsa eleitoral!!</p> <p>Tentativa de golpe militar Falhada!</p> <p>Endurecimento da repressão policial interna:</p> <p>1947 – prisão de grevistas (enviados para o Tarrafal)</p> <p>1948 - prisão de dirigentes do MUD e do MUDJuvenil</p>
<p>Novo fôlego da oposição</p> <p>1949 – Norton de Matos: candidato à Presidência da República pela Oposição Democrática mobiliza fortemente a população</p>  <p>Porto, Janeiro de 1949</p> <p>Consequências: Desagregação da oposição</p> <p>Reforçada pela afirmação do regime, a nível internacional, com a entrada de Portugal na NATO</p> <p>A intensificação da repressão leva a uma Nova desistência da Oposição!</p> 	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>
<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>
<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>
<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>
<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>
<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>
<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>	<p>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</p>

<div>partir des codes de champs de mise en forme.</div> <div>1955:<ul style="list-style-type: none">Aceitação de Portugal na ONU, mas isolamento internacional:</div> <div>1960:<div>Resolução 1514 – intimação para criar condições para a independência</div></div> <div>1961:<ul style="list-style-type: none">Pressão de Kennedy para a concessão da independênciaAtaque à Índia Portuguesa (Goa, Damão e Diu) e rendição</div> <div><ul style="list-style-type: none">Divisão da opinião nacional sobre a questão colonial:<ul style="list-style-type: none">defesa da integração plena e incondicional (tese da guerra)concessão de autonomia progressiva (tese federalista)</div> <div><ul style="list-style-type: none">Afirmação da política internacional do “orgulhosamente sós”</div>	<div>partir des codes de champs de mise en forme.</div> <div>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</div>																												
<div>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</div>	<div>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</div>																												
<div>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</div>	<div>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</div>																												
<div>Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.</div>	<div>Como se vivia em Portugal? Confrontar memória e história</div> <div><ul style="list-style-type: none">Investigar individualmente:<ul style="list-style-type: none">junto dos avós ou pessoas com mais de 55 anos (recolha de informação através de um questionário elaborado pelo grupo)pesquisa de informação (a realizar fora da aula no manual, em obras específicas e/ou jornais e revistas desta época - net)Trabalho de grupo<ul style="list-style-type: none">tratamento da informação, cruzando os dados obtidoselaboração de uma síntese sobre o assunto (produção de um texto de 25 a 30 linhas na aula).Apresentação/debate das conclusões</div>																												
<div>Trabalho de síntese</div>																													
<div>Documento 1 – População agrícola em Portugal (1940-1970) (Em percentagem da população activa)</div> <table><tr><td>Ano</td><td>População agrícola</td></tr><tr><td>1940</td><td>51 %</td></tr><tr><td>1950</td><td>47 %</td></tr><tr><td>1960</td><td>43 %</td></tr><tr><td>1970</td><td>33 %</td></tr></table>	Ano	População agrícola	1940	51 %	1950	47 %	1960	43 %	1970	33 %	<div>Documento 2 – Trabalhos de construção da Ponte sobre o Tejo</div> <div></div>																		
Ano	População agrícola																												
1940	51 %																												
1950	47 %																												
1960	43 %																												
1970	33 %																												
<div>Documento 3 – Comércio externo português (1959-1973)</div> <table><tr><td></td><td colspan="3">Origem das importações de Portugal metropolitano</td><td colspan="3">Destino das exportações de Portugal metropolitano</td></tr><tr><td>Ano/ Origem</td><td>1959</td><td>1967</td><td>1973</td><td>1959</td><td>1969</td><td>1973</td></tr><tr><td>EFTA/CEE</td><td>51,7%</td><td>56,4%</td><td>56,9%</td><td>40,3%</td><td>50,9%</td><td>60,5%</td></tr><tr><td>Colónias</td><td>14,2%</td><td>14,3%</td><td>10,1%</td><td>29,8%</td><td>24,4%</td><td>14,8%</td></tr></table>		Origem das importações de Portugal metropolitano			Destino das exportações de Portugal metropolitano			Ano/ Origem	1959	1967	1973	1959	1969	1973	EFTA/CEE	51,7%	56,4%	56,9%	40,3%	50,9%	60,5%	Colónias	14,2%	14,3%	10,1%	29,8%	24,4%	14,8%	<div>1. Justifique a transformação na estrutura da população activa verificada no período considerado no quadro (documento 1).</div> <div>2. Identifique as linhas de orientação económica reflectidas nos documentos 2 e 3.</div> <div>3. Caracterize a situação político-militar que justifica as preocupações evidenciadas na correspondência trocada entre Marcelo Caetano e Kaúlza de Arriaga (documento 4).</div> <div>4. Explicita as razões das restrições nos direitos fundamentais dos cidadãos expressas no documento 5.</div> <div>5. Analise os factores que condicionaram a modernização do País entre os finais dos anos 40 e o início dos anos 70 do século XX.</div> <div>A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, os seguintes tópicos de desenvolvimento:<ul style="list-style-type: none">transformações económicas – avanços e bloqueios;transformações políticas do regime – forças internas e pressões externas.</div>
	Origem das importações de Portugal metropolitano			Destino das exportações de Portugal metropolitano																									
Ano/ Origem	1959	1967	1973	1959	1969	1973																							
EFTA/CEE	51,7%	56,4%	56,9%	40,3%	50,9%	60,5%																							
Colónias	14,2%	14,3%	10,1%	29,8%	24,4%	14,8%																							
<div>Documento 4 – Carta de Marcelo Caetano a Kaúlza de Arriaga* (1971)</div> <div>Tenho seguido com a mais desvelada atenção todos os problemas ligados à luta em África. Os comandantes-chefes queixam-se sempre de falta de recursos – em dinheiro, homens, material. E não lhes posso negar razão. Mas nós atingimos o limite máximo do esforço financeiro ao consagrar quase 45% das receitas às despesas militares e de segurança. O Ministério das Finanças declara, e também com razão, que é impossível ir mais longe.</div> <div>* Comandante-Chefe das Forças Armadas em Moçambique, entre 1970 e 1973</div> <div>Documento 5 – Comunicado distribuído à imprensa pelo Comando Distrital da Polícia de Segurança Pública de Lisboa (1973)</div> <div>O Comando da PSP de Lisboa esclarece que não pode ser utilizado abusivamente este período pré-eleitoral para a acção de agitação social</div>																													

de organizações clandestinas, comprometidas com os movimentos terroristas que combatemos no Ultramar. Mesmo depois de haver candidaturas aprovadas e de ter sido iniciada a campanha eleitoral, as instruções recebidas não permitem que sejam consentidas aos próprios candidatos e suas comissões eleitorais quaisquer manifestações ou reuniões na via pública, para que possa ser garantida a liberdade e a tranquilidade de todos os cidadãos.

A sua resposta deve integrar, para além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos 1 a 5.

Este grupo baseia-se na análise dos seguintes documentos:

Doc. 1 – População agrícola em Portugal (1940-1970)

Doc. 2 – Trabalhos de construção da Ponte sobre o Tejo (inaugurada em 1966)

Doc. 3 – Comércio externo português (1959-1973)

Doc. 4 – Carta de Marcelo Caetano a Kaulza de Arriaga (1971)

Doc. 5 – Comunicado do Comando Distrital da PSP de Lisboa (1973)

Ficha de avaliação formativa – História – 12º ano

O crescimento económico de 1945 a 1958

1. A partir do cruzamento dos dados dos gráficos da população activa (PowerPoint) e da fonte 1 explica a afirmação de Ferreira Dias “Quando se lê que somos um país «essencialmente agrícola», tem-se a impressão de que seria mais justo dizer «principalmente agrícola»” (fonte 2).
2. Que objectivos propõe Ferreira Dias para que Portugal tenha “uma nova linha de rumo” (fonte 2)?
3. Que áreas do país e que sectores são abrangidos pelo I Plano de Fomento (fonte 4)?
4. Que relação se pode estabelecer entre as fontes 3 e 4?
5. Parece-te que o I Plano responde às propostas de Ferreira Dias (fonte 2 e informações da fonte 162 - p.103)?
6. Qual te parece ser a posição do autor da fonte 5 sobre Portugal: defesa da ruralidade ou da indústria?

Fonte 1 - As importações de 1945 a 1947

No final da guerra (...) o governo põe em prática medidas de importação maciça de géneros alimentícios (...). Para se fazer ideia do que foram essas importações bastará dizer que, no ano de 1947, a nossa balança comercial teve um saldo negativo de 5 138 000 contos, quando o do ano anterior fora de 2 272 968 contos (...). A maior parte deste dinheiro destinou-se à compra de artigos de alimentação e, no entanto, o apetrechamento agrícola e industrial do País está por fazer. Nos três anos de 1945 a 1947 importaram-se, segundo alguns cálculos, 15 vezes mais batatas, 86 vezes mais cereais (...), 51 vezes mais carne (...) do que em 1938. (...) E calcula-se que, no mesmo triénio, as importações gastas com a aquisição de máquinas foram só um escasso milhão de contos.

A. Castro e L. Lima, *Política económica do governo de Salazar*, 1949

Fonte 2 – Uma nova linha de rumo

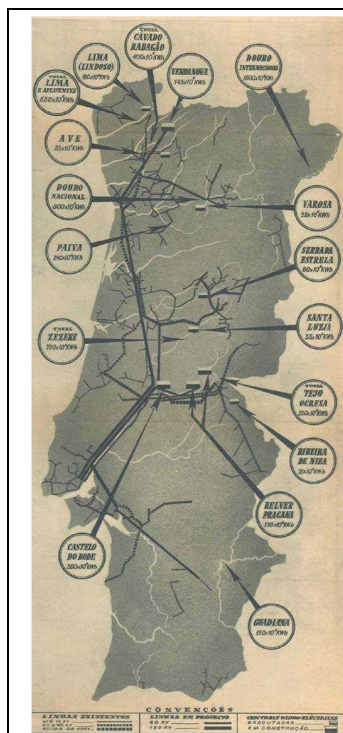
No meio de uma Europa que (...) trata com intensidade crescente, de organizar e desenvolver todas as fontes de riqueza para melhorar em proporções nunca sonhadas o nível de vida dos seus trabalhadores, penso que Portugal não pode permitir-se o luxo de discutir se deve andar ou ficar parado. (...) Em 1939 já estávamos atrasados (...). Se não dermos um salto em frente afastamo-nos a perder de vista. (...)

Quando se lê que somos um país «essencialmente agrícola», tem-se a impressão de que seria mais justo dizer «principalmente agrícola» (...). Marchemos com o nosso tempo. (...) Melhoremos o País através da indústria; melhoremos a vida do trabalhador através do salário e da justiça social, porque isto, se não é tudo, é reconhecidamente muito (...). Só um programa sistemático de novas indústrias e de aperfeiçoamento das que existem pode alargar os mercados, porque toda a indústria, por si e pelos salários que paga, é forte consumidora de outros produtos industriais e, portanto, faz crescer em movimento acelerado o volume do comércio.

J. N. Ferreira Dias, *Linha de Rumo*, vol I, 1945

Fonte 3 – Plano hidroeléctrico

Fonte 4 – I Plano de Fomento



Estes 13 a 14 milhões de contos aparecem distribuídos em partes quase iguais pela Metrópole e pelo Ultramar, e, tanto aqui como lá, afectos em somas substanciais, de um lado, à agricultura e, de outro, às indústrias, nas quais se englobam a produção de energia e os transportes. Embora os planos de fomento não sejam uma novidade no Ultramar, pois nas grandes províncias, como Angola e Moçambique, se está já habituado a trabalhar dentro de planos aprovados para certo número de anos, é a primeira vez que se tenta uma sistematização de recursos metropolitanos e ultramarinos e se faz um estudo conjunto e coordenado das aplicações mais urgentes. (...) Tenho agora de dizer algumas palavras acerca da distribuição das somas, a despender, pela indústria e pela agricultura. No que se refere à indústria e pondo de lado os transportes, o Plano restringe-se na Metrópole a meia dúzia de indústrias consideradas básicas pela sua importância própria e repercussão nas demais, e na produção e distribuição de energia, esta última medida pelas exigências crescentes do consumo e a necessidade de estender o seu uso aos centros e populações rurais. Quanto à agricultura, pode dizer-se que são atacados apenas o repovoamento florestal, a irrigação por meio de grandes albufeiras e a colonização.

O que se diz da Metrópole pode afirmar-se do Ultramar, com as diferenças impostas pelas circunstâncias, dando-se ali menor incremento à produção de energia e muito grande à construção de linhas-féreas.

Nem aqui nem lá se pode afirmar que estejamos em face de um plano de industrialização; também não se pode dizer que se esteja em face de um plano integral de fomento agrícola. (...)

Discurso na Exposição do Plano de Fomento (28/05/1953) in A. O. Salazar, *Discursos*, volume 5º, pág. 95-126

Fonte 5 – Defesa da ruralidade ou da indústria?



Maçãs de D. Maria é uma risonha freguesia rural (...), não alberga rigorosamente qualquer indústria, para além daquelas actividades mais bucólicas que fabris, que nascem e crescem pelas aldeias do interior (...). Lagares de azeite, a ferraria da aldeia, a cerâmica de barro vermelho, a serração, as harmoniosas e frescas azenhas ou moinhos de vento (...). Paio Pires (...) é tão risonha como Maçãs de D. Maria, mas não é uma freguesia rural como esta. (...) O seu concelho está no grupo dos mais industrializados do País (...). Ambas são pitorescas, estas simpáticas freguesias. Uma é pitoresca a marcar passo, entre as azenhas e as verduras (...), outra vive a indústria que nasce em Portugal: os campos em redor são menos verdejantes e vão-se manchando pouco a pouco com a poluição das chaminés das fábricas. Mas estes fumos e poeiras não são propriamente uma camada de ouro que cobrirá Paio Pires. Serão talvez prata dourada – mas são de certeza progresso evidente (...).

Ferreira do Amaral, *Industrialização e Urbanização*, Conferência (19/03/1958), edição do Centro de Estudos Político-Sociais, Lisboa, pp. 16-17

A política de integração e a guerra colonial

1. Responde à questão formulada no título da fonte 1, cruzando as informações da fonte 1 com as da fonte 167 (p.105).
2. Que relação se pode estabelecer entre a Guerra Fria e a guerra colonial (fontes 1 e 2)?
3. Quais os objectivos dos apelos como o apresentado na fonte 3?
4. Qual era a posição do governo de Marcello Caetano sobre a guerra colonial (fonte 4)?
5. O que pretende dizer Marcello Caetano com "Pura assimilação" (fonte 5)?

Fonte 1 – Quem ganha com o colonialismo?

O facto de que o governo de Salazar continua seguindo uma política colonialista nos moldes tradicionais, quando as outras potências coloniais se viram já obrigadas a fazer concessões no sentido da autodeterminação, é apresentado pelos salazaristas como uma prova da sua força e independência. Mentira também. A verdade é oposta. (...) É certo que os grupos monopolistas portugueses conservam importantes posições. (...)

Os objectivos do governo são claros: quanto mais fortes forem as posições dos colonialistas estrangeiros nas colónias portuguesas, quanto mais elevados forem os capitais aí investidos, maior auxílio têm a esperar os colonialistas salazaristas duma Inglaterra, duma Alemanha Federal, duma França, dos Estados Unidos, na guerra contra os povos em luta pela independência. (...) Portugal tem um Ultramar, porque é o "Ultramar" para outros. É o carácter de Portugal como país colonizado que lhe permite manter-se no mundo de hoje como colonialista. (...) A política colonial do governo fascista, como governo dos monopólios associados ao imperialismo estrangeiro, resume-se a assegurar, com o peso da máquina burocrática e militar, esta infame exploração dos povos coloniais. Muitos dos mais destacados homens do regime, como

accionistas de grandes companhias, vivem em larga medida da escravatura e da miséria espantosa dos povos coloniais.

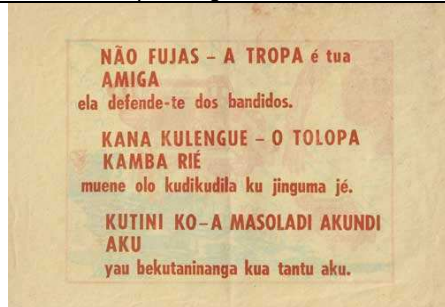
Álvaro Cunhal, *Rumo À Vitória*, Abril de 1964 <http://historiaeciencia.weblog.com.pt/arquivo/035841.html>

Fonte 2 – A Guerra Fria e a guerra colonial

Foi um americano que me recomendou o Savimbi. Quando falei a primeira vez com ele, Savimbi estava inclinado para o MPLA (...). Eu fiz-lhe ver que eram comunistas. Mas ele tinha dúvidas e só alguns meses depois se juntou a mim.

Entrevista a Álvaro Holden D. Roberto in J. F. Antunes, Kennedy e Salazar, Lisboa, Difusão Cultural, 1991, p. 298

Fonte 3 – Apelo à guerrilha



Fonte 4 - Censura sobre a guerra colonial

«Recorda-se: sobre o Ultramar NADA.» (30/10/69, coronel Simas)

«Na posse do segundo-comandante da PSP disse-se que ele já fez três comissões de serviço no Ultramar, a primeira logo na eclosão da guerra. Ora, como se sabe, não há qualquer guerra. É proibido dizer isso. Deve ter sido confusão do repórter.» (12/01/70, coronel Saraiva)

«Foguetões na Guiné. Bissau alvejada por foguetões de longo alcance. CORTAR» (12/06/71, coronel Roma Torres)

«Massacre em Moçambique. TOTALMENTE PROIBIDO» (03/09/73, coronel Roma Torres)

Fonte 5 – “Pura assimilação”

Um dia virá em que não haverá ministro das Colónias ou do Ultramar, nem governos ultramarinos, nem serviços próprios, porque tudo se passará como agora se passa em Trás-os-Montes, ou no Algarve... e assim, mercê de uma autonomia inicial, teremos realizado uma fusão numa unidade. Pura assimilação.

Discurso de Marcello Caetano, 05/03/74

TPC - trabalhos para casa

Sobre a ONU e o direito à autodeterminação - mandado fazer na 3ª aula para a 4ª da sequência

Aluna: Andreia

Alto do direito
do trabalho
de forma mais
aprofundada!

3) → Focete parte sim-
pativa dos direitos
do ONU

1) p.c.

pág 85

3 "A concepção contemporânea constitui uma negação dos direitos fundamentais do homem, concepção a custo dos direitos unidos e comprometedora da coexistência da paz e da cooperação mundiais", e ~~atenção~~ desta frase que se baseia a justificação do direito à autodeterminação dos povos feita pelo ONU.

Atenção desde documento ~~precisamos~~ que a ONU contém a declaração sobre que é concepção dos direitos fundamentais do homem (1). É a frase do respeito ~~e~~ ~~liberdade~~ liberdade e total independência dos povos, ainda que tenham falta de cooperação a níveis administrativos (2,3).

Entendem a passagem do poder a todos os povos que ainda não são independentes, atenção do direito ao voto livre e universal (4,5).

Todos devem respeito ~~e~~ têm de ter em atenção ~~coexistência~~ igualdade de direitos de todos os seres humanos de acordo com a declaração universal dos direitos do homem ~~universal~~ (6,7).

12-C

Aluno: Jorge

3a) A ONU defende, como vemos, a independência das colônias.

~~Em~~ A ONU apresenta vários argumentos que mostram que estão de acordo com a autodeterminação dos povos colonizados.

Qualquer país que esteja sob o domínio de outro país, é um acto contra a carta das Nações Unidas e a negação dos direitos humanos "a sujeição dos povos a uma subjugação, a uma dominação e a uma exploração estrangeira constitui uma negação dos direitos humanos (...) do homem, contrária à carta das Nações Unidas". Esta dominação põe em causa a paz no país "comprometendo a causa da paz", e a "cooperação mundial". Cada país é livre, ~~mas podendo ser ocupado~~ mesmo os do Terceiro Mundo, não podendo ser ocupados, ou lhes dada o adiamento da independência*, só por razões de "falta de preparação no domínio político, económico, social e ~~educativo~~ (...) educação" e "pretexto para o retardamento da independência". Todos os Estados devem seguir rigorosamente a Carta das Nações Unidas "Estados devem observar a (...) Carta das Nações Unidas, a declaração dos direitos do homem e a presente declaração sobre a base da igualdade (...) ^{na} e ^{no} respeito aos direitos soberanos e à integridade territorial de todos os povos". Seguindo a Carta das Nações Unidas,

* 7 ou de cor, a fim de permitir-lhes gozar uma independência e uma liberdade completas".

nenhum país pode atacar o outro, podendo pôr em causa a paz " Toda a tentativa visando destruir (...) a unidade nacional e a integridade territorial de um país é incompatível com (...) os princípios da Carta das Nações Unidas". - *Faizite todos os aspectos defendidos pelo ONU, mas deva ter em mente o 2º ponto.*

3.6) - Para que a ONU consiga que os povos consigam a autodeterminação é necessário tomar medidas. *Estas medidas são tomadas*

sendo os povos igualmente livres, podem escolher o seu regime político, bem como o desenvolvimento a nível social, cultural e económico " Todos os povos têm direito à livre determinação: (...) determinam livremente o seu estatuto político e buscam livremente o seu desenvolvimento económico, social e cultural". As medidas repressivas, bem como o exercício ~~de~~ não poderão intervir nos países colonizados, de modo a que estes, tenham a sua independência pacificamente " será posto o fim a toda a acção antiada e a todas as medidas de repressão (...) dirigidas contra os povos dependentes, para permitir a estes povos exercerem pacificamente e livremente o seu direito à independência (...) e a integridade do seu território nacional terá respeito".

Todos os povos dependentes, sem qualquer distinção, podem votar livremente para quem quiserem ou o poder transferido, com o objectivo de conseguir a liberdade e independência " *estes povos não são* ~~transferidos~~ *transferidos* ~~que cada um deles~~ *transferidos* ~~independência~~ " *serão tomadas* ~~medidas imediatas nos territórios (...)~~ *medidas imediatas nos territórios (...)* que ainda não atingiram a independência pela transferência do poder aos povos de quem dependem, conforme a vontade e os votos (livremente expressos) sem nenhuma distinção de raça, de crença e de religião".

A questão não se trata de delongas, mas de argumentos importantes. Mas não no sentido de...

→ A conjuntura internacional favoreceu ao processo de descolonização: as duas superpotências apoiavam os processos de emancipação dos povos colonizados - a URSS defendendo o princípio leninista de que o imperialismo e o colonialismo eram uma forma de exploração do homem pelo homem e os EUA baseando-se na sua tradição histórica. A ONU, em 1960, aprova a Resolução 1514 que consagra o direito à autodeterminação dos territórios dominados e condena os países que impedem os movimentos independentistas. A opinião pública da metrópole começa a solidarizar-se com a causa da independência, também devido ao desgaste provocado pelas guerras coloniais. *Não sobre este!*

1960 - 1ª vaga (descolonização): Cooperação entre todos os países e etnias do continente. *#3*

Este movimento? Impulsiona as lutas de libertação e reforça os laços entre os novos estados, cujos objectivos eram a defesa dos interesses dos membros. *#1*

→ *questão* como a eliminação dos últimos regimes coloniais. *#2*

Resolução 1514 → os seus argumentos e como pô-lo em prática. *#3*

#3 "5) tomadas medidas imediatas (...) reser... vortes livremente expressos (...) liberdades completas."

#1 "a) todos os povos (...) sociol e cultural"
↳ *defende-se o quê?*

#2 "(1) todos os Estados (...) todos os povos"
↳ *este artigo não se aplica neste contexto!*

Reforça tua resposta!

→ *Tens de fazer um apêndice no sentido de perceber os pontos e saber o que responder!*

2º - Narrativas da Oposição Democrática - mandado fazer na 2ª aula para a 6ª da sequência

História A Trabalho sobre "Oposição política ao Regime"

27.02.2008

Sou uma jornalista que é opositora ao regime e escrevo no "Jornal do Povo"

Artigo Original:

"Humberto Delgado, um candidato à altura"

Homem de coragem ao afirmar durante a sua campanha eleitoral "Obviamente, Demito-o", ousado e num estilo destemido e directo nos seus discursos. Percebeu o País divulgando suas ideias e posições sem temer represálias, moveu multidões em seu apoio. Apesar de ter sido proibida sua campanha na capital Lisboa, sabe que os homens do regime o temiam ou era apenas uma forma de defesa, para não envergonhá-lo? Será uma esperança para Portugal? NÃO, pois perdeu as eleições, não por falta de apoiantes, mas pelas forças repressivas e censura que o regime exerce sobre o povo português e por outros meios desconhecidos, escondidos. Neste contexto será adequado afirmar que foram eleições de fachada.

Digamos assim que Portugal não esperava um resultado diferente. Salazar continua no poder, com as suas afirmações consagra dores, próprias da Ditadura, e o Humberto Delgado foi obrigado a passar umas férias prolongadas no Brasil.

1958

Após uma revisão da censura o artigo foi editado no jornal da seguinte forma:

"Humberto Delgado, candidato"

Homem (...) **CENSURA** ousado, e num estilo destemido e directo nos seus discursos. Percebeu o País divulgando suas ideias e posições (...) **CENSURA**. Será uma esperança para Portugal? NÃO, pois perdeu as eleições (...) **CENSURA** SALAZAR continua no poder, com as suas afirmações (...) **CENSURA** Humberto Delgado foi (...) **CENSURA** passar férias (...) **CENSURA** ao Brasil.

Muito bem! Muito boa aplicação dos conceitos adquiridos! Boa imagem!

Nome:

Ano / Turma: 15º C nº:

A oposição começa logo após a implantação do ditadura portuguesa em 1926 e foi-se fortalecendo e alargando à medida que o regime autoritário perdurava.

A oposição à ditadura portuguesa sempre lutou, praticando e se opôs às ideias da ditadura militar e do Estado Novo.

Humberto Delgado foi um dos pessoas importantes a participar na oposição e contribuiu muito.

A oposição saía muito com as pressões e o repressão da PIDE, com a polícia política do Estado Novo, por isso a oposição optou pela clandestinidade.

Muitas oposições foram perdidas a ganhar para o autoritário e alguns até foram assassinados pela PIDE, como o General Humberto Delgado.

Vou falar da atuação de Humberto Delgado. Os oposições participaram nas eleições presidenciais de 1958 (Humberto Delgado) defendendo a democratização, estas eleições foram ganhas pelo lado do Estado Novo e deram pouca e esperança à oposição, mas

que Humberto Delgado perdesse.

O General Humberto conseguiu reunir um terço dele toda a oposição democrática e teve grande apoio popular.

Após esta eleição, o Governo, para não haver mais surpresas, mudou o acto eleitoral, em vez de eleger o Presidente da República por sufrágio directo, o Governo criou um colégio eleitoral para eleger-lo, pois assim não haveria mais eleições presidenciais.

Depois da sucessora contestação da oposição, o sentimento oficial do Estado Português, contudo, manteve-se: o Estado Novo recusa a democratização e a libertação das colónias e era isso que era temido pelos meios de comunicação e pela propaganda estatal.

Arquivo de Humberto Delgado (Desenvolvimento)

Humberto Delgado, General, Candidato Independente. Não procurava o apoio de nenhum partido, apresentava-se sem compromissos partidários e activava o apoio de todos os homens de boa vontade na altura da candidatura disse: "a decisão de apresentar a candidatura

foi e tanto mais correcta quanto as condições são naturalmente desfavoráveis". Criticava o Governo e a União Nacional pela sabotagem dos caducos electorais à oposição.

Definida a estratégia de determinado jornal a sua candidatura como sendo apoiada por uma potência estrangeira a que contra-esse o carácter intrinsecamente nacionalista da sua posição desde sempre, surgiu a primeira pergunta, do correspondente da "Revue Press": Qual a sua atitude para com o Sr. Presidente do Conselho se for eleito? E a resposta imediata, enérgica, sem uma hesitação, sem um tom de: obviamente, demito o tais que uma coisa, é uma bomba.

Rebentou a bomba que verdadeiramente iniciou o caminho que o introduziu na História e lhe deu o cognome de "General Sem Teto".

Humberto da Silva Delgado nasce em 1905 em Beja, Portugal, terras novas.

Não foi fácil determinar as verdadeiras razões que levam o General Humberto Delgado a candidatar-se. Humberto tinha ligações à NATO e tinha um relacionamento com os governos americano e britânico. Não nos podemos

esquecer das suas afirmações sobre o Partido Comunista, de cuja existência parecia duvidar, embora parecia saber das influências que os seus militantes faziam à sua pessoa.

Delgado, qualquer que fosse o intérprete, não acabava por deixar consigo toda a oposição ao regime Salazarista, provocando um terramoto e quer que tenha sido uma vitória ou não numérica, conseguiu a nos afetos. Pela primeira vez o partido novo se tinha-se partilhado, esta vitória já começava da grande caminhada que por entre muitos escolhos e violências, e que lhe levou ao 25 de Abril de 1974.

Em fevereiro de 1958 Delgado declarou-se como candidato ao Partido Comunista, mantendo as reservas em relação a Humberto. Os comunistas, em face do apoio popular, que logo se começou a manifestar-se e das posições que mantinha o General assumiu, constando que uns e outros não se desengancharam da sua estratégia.

Em 15 de maio, data em que Humberto fazia 50 anos, memorável jornada no Porto, milhares e milhares de pessoas. General fez vários apelos, manifestando desejo de concordia, pacificação e compensação pela luta de libertação. Refreou a altura não se apresentava como homem providencial,

um Hitler de desastrosa memória, mas como soldado e cidadão que se sentia honrado com a confiança que lhe concediam. Humberto Delgado recordou o curto período de liberdade, fora a uma campanha que não se impunha, as dificuldades com os poderes electorais (consciente apesar da liberdade prometida: Delgado diz que apesar de ser verídica para o modo desaprovecho. *Interesse muito grande!*

No regresso a Lisboa foi agredido por enorme multidão. A polícia entrou em acção e tentou impedir a manifestação popular. O mesmo se repetiu dois dias mais tarde por causa da comício no local chamado.

Independente dos números publicados, o General e os que com ele pretendiam abalar o Estado Novo, obtiveram uma vitória de talves, embora não foi imediata.

Com o fim das eleições começava a caminhada de Humberto Delgado. Criou pouco depois o movimento Nacional Independente. O Governo sentiu-se desconfortado com a actividade de Humberto.

É assassinado, conjuntamente com a secretária, em fevereiro de 1965, nas proximidades de Olivença, por um grupo de agentes da "quarta política", atrevido por esta pela imobilidade reunida com militares portugueses.

É promovido a título póstumo, já depois do 25 de Abril, ao posto de General.

1º Tens de aprender a lidar informações!

Não podes usar tudo! É sobretudo tens de transformar a informação que recolhes em ideias tuas!

2º O que eu pedi foi que te transformasses numa pessoa se quiser e como tal fizesse sobre a tua experiência um pequeno manual de Opção.

Este informações está quase tel e qual o meu site "www.videos.luzosbras.pt"

Tens de refletir!

Nome:

Ano / Turma: 15º C nº:

Sou uma jornalista e vou falar de Humberto Delgado em 1958.

"Humberto Delgado, Candidato do Partido Comunista".

Recolheu o País inteiro divulgando as suas ideias e posições sem ter a preocupação de mostrar multitudes ao seu lado. Lisboa a polícia tentou o afastar das multidões, pôs a polícia proibida de realizar a sua campanha, nesta altura podemos até pensar se não eram os polícias que o temiam ou era só uma forma de defesa?

Era um homem de coragem ao dizer para Salazar, em campanha eleitoral, "obviamente, demito-o", era directo nos seus discursos.

Delgado perdeu as eleições, não por falta de apoiantes, mas sim pelas forças repressivas e censura que o regime exercia sobre o povo português, podendo dizer que houve eleições de fachada.

Salazar continua no poder com

as suas afirmações próximas do "impulso". Humberto Delgado foi designado a "pessoa física", ou mesmo se pode dizer, viveu no Brasil.

Escreto por

1958, 1959

Este trabalho mellhorar significativamente! Parabéns pelo teu esforço!

Narrativa sobre a oposição democrática de 1958

- Portugal, ano de 1958
 - Háis um ano, e últimos nós novamente, a mais um processo de eleições para ^{Presidência da República} o governo, mas este ano, ao contrário dos outros há uma nova esperança. Duas candidaturas iniciaram que pertenciam aos corajosos ^{António de Oliveira} "António de Oliveira" e "Humberto Delgado".

Pelas ruas, uma nova aura paira no ar; um novo sentimento e ^{esperança} sentido no rosto e na expressão da população portuguesa.

Inicialmente dois, actualmente um o candidato que está contra o regime; o novo herói lusitano assim será chamado; o nosso Humberto Delgado irá ser o único que nos salvará desta tirania que tanta dor e sofrimento causa na nossa pátria lusitana. A fome, a miséria; o desemprego; as ^{perseguições} perseguições, as repressões; tudo isto fará parte de um passado bem longínquo.

Todos esperam que o sonho de sermos um país "livre" se torne realidade.

Sobre a nossa oposição democrática se o país social e economicamente está mal, a oposição também não está melhor.

se em momentos de extrema necessidade se decidem juntar comunistas e socialistas, rapidamente se separam, digo mais; estes dois blocos se se conseguem juntar rapidamente, ~~se juntam~~ mais depressa se separam.

Este artigo está cheio de ironias, e esperanças da população. Infelizmente, não hoje, este artigo, este pequeno relato da nossa actualidade não poderá ser lido, devido a uma outra monstruosidade do regime, chamada censura, corta com tudo o que não lhe interessa, sem do rem piedade, limita a nossa liberdade a meras frases, linhas, palavras que possamos dizer a favor do regime.

Não é justo, mas se Deus quiser, não hoje, mas amanhã tudo será diferente e aí poderemos dizer por fim, e em todos os aspectos "SÓTOS LIVRES".

1958.

Trabalho activo, mas devias ter tido mais cuidado no selo de infamias e no seu manuseio!
 10 12°C

Trabalho feito por: Maripenne Gomes Liana no 114

A ditadura fascista criou um Estado totalitário e um monstruoso aparelho policial de espionagem e repressão política. O regime do Estado Novo é um insulto à inteligência do povo... Não tenhamos ilusões, o que Salazar pretende é manter um governo autoritário, que silencia os adversários, intimida-os, não respeita e nega os direitos inalienáveis dos cidadãos.

O problema económico português é, sobretudo, um problema político, a ditadura é um regime de repressão; E esta repressão é reflexo do isolamento social e político. Tal como Humberto Delgado, devemos lutar pelos nossos direitos e transformar a repressão política em exercício da liberdade. Este candidato pela oposição à presidência da República proclamado como o general sem medo que mobilizou, no Porto, cerca de 200 000 pessoas que aclamaram o candidato independente. E por uma razão... porque prometeu a liberdade a que todos temos direito. Mas apesar da coragem de Humberto Delgado a oposição foi impedida de fiscalizar as mesas de voto o que resultou na vitória do regime ditatorial.

Mas apesar da derrota, para nós opositores, está provado que no momento da contagem dos votos houve uma grande fraude eleitoral. Humberto Delgado foi o vencedor das eleições, e ao que se consta por longa maioria. Mas como Humberto Delgado tornou-se num impedimento ao Estado Novo, e principalmente depois de perder as eleições "Obviamente demito-o" (Salazar) e o discurso de campanha feito em chaves, visitaram as hostes fascistas, que culminaram no seu assassinio (Pela PIDE).

Portanto queridos opositores e aliados ^{e defensores} dos direitos civis, peso que não se deixem intimidar e lutem como sempre temos vindo ao longo da história da humanidade a lutar, por um motivo maior... a liberdade!

Muito bem!
 Boa utilização de informações históricas!
 Jornalista Anónimo

5

mjl

A vitória dos Aliados deu-nos força para continuar-mos a nossa luta contra o regime. Era difícil lutar contra o regime, não podíamos expressar o que sentíamos, vivíamos numa autêntica prisão. As greves do Porto e de Lisboa davam-nos o apoio de que precisávamos, mas para quê? As eleições de 1946, "tão livres como as da linha inglesa" deram a possibilidade de ~~terminar~~ derrubar-nos o regime salazarista. Acabámos de baixar das urnas, fomos controlados e a população não se pôde manifestar. Liberdade? Não existe. Ninguém se pode pronunciar, oficiais do exército e da marinha foram presos, as manifestações estudiantis foram reprimidas, e nós ~~desaparecemos~~ fazíamos reuniões às "escuras", na ansia de provocar um golpe militar. Em 1948 as eleições foram ~~um~~ fracasso. Estávamos divididos, sem o apoio uns dos outros, defendendo cada partido as suas ideias, ~~ideias~~ fomos reprimidos e muitos de nós presos. A entrada de Portugal na NATO "acabou" com a esperança portuguesa.

A expressão de ideias políticas já não apagada, a imprensa não funcionava, o cinema só passava Portugal salazarista e a rádio funcionava como esboço do governo. A censura costringia-nos as palavras, as ideias. Cada vez, havia mais medo de falar, de ir para as ruas manifestar-se.

Contra Salazar. ~~Resistência~~ A única maneira de nos avisar era ir ao café do bairro, ou ao desporto ~~onde~~ onde nós funcionamos as nossas palavras acolhedoras com esperança e ânimo, para que todos lutassem. Não foi fácil, a PIDE estava em todo o lado. Batiam e, perseguiram e prendiam quem colaborasse connosco. No entanto, posso dizer que em 1958 o general Humberto Delgado trouxe esperança, e isso viu-se na campanha eleitoral no Porto, com uma grande adesão.

Era um grande homem, corajoso e astuto. Mas a divisão da oposição enfraquecia-nos em relação ao regime. Ninguém queria nada com o PCP, nem o PCP com outro grupo partidário. E isso viu-se quando Américo de Sá foi apresentado candidato do PCP às eleições de 1958. A PIDE derrubou qualquer tentativa de golpe de estado, de manifestações. Mas nós podemos dizer que enfraquecemos o regime neste ano. A rádio, as manifestações em Lisboa, as greves pareceram em causa o regime salazarista. Não parecia/ficou forte a unidade na massa, ~~uma~~ ~~partida~~ Assati do ~~esse~~ do ~~trono~~ da ~~1974~~ Salazar tinha um controle ~~em~~ eleitoral muito grande, ~~mas~~ ~~defraudava~~ as eleições,

deixando-nos sem saber o que fazer. Em 1962, os estudantes ficaram de luto. Eram eles uma das nossas forças. Neste mesmo ano, o quartel de Beja foi assaltado, dando mais força à população e a nós para prosseguir na caminhada política. Mas em 1965 o nosso general morreu numa cilada, e nesse mesmo ano a ~~resistência~~ nossa sala de reuniões foi descoberta pela PIDE e fomos todos presos. No início não pensei para onde ia, mas depois vi que fui para Caxias. Fui torturado, ameaçado para dizer ~~meus~~ ~~epa~~ nomes. Hoje em 1974, dou graças por ter sobrevivido e ter sido um homem que lutou ao lado do seu povo para um país melhor. "Viva a liberdade".

Declaração de Diogo Santos, ~~1974~~ em 1974

Muito bem!
Bom trabalho de investigação,
mas usando de forma cuidadosa
e correta a informação!
Parabéns!

TRABALHO DE GRUPO EM AULA sobre Oposição Democrática - Humberto Delgado
Realizado na 2ª metade da 2ª aula e 1ª metade da 3ª aula da sequência

GRUPO A - Matilde, Ilda, Rosemary e Andreia – concluiu no tempo previsto

Grupo A
1ª proposta - 4

História A → Trabalho de Grupo

Vós têm de ter mais cuidado com a expressão dos vossos ideias!

Nomes: Às vezes, pode ser isolacionista! No

Ano / Turma: 12ºC **Data:** 2008.03.14

Pág. 107

a) Como decorreram as eleições de 1958?
As eleições de 1958 foram marcadas pela candidatura de Humberto Delgado, após do maioritário imposto pelos socialistas contra o regime Salazarista, com tudo não ganhou o poder. Contudo, a manipulação pelas autoridades dos cadernos eleitorais (...) não permitiu proporcionar diferentes resultados. *tem de estabelecer uma melhor ligação entre os vossos argumentos e os textos da fonte!*

b) Qual o estilo da campanha de Delgado?
Humberto Delgado, era um homem que não tinha jeito e expressão a sua opinião, tinha facilidade ~~com~~ de comunicação com a população, "o estilo destemido (...) Humberto Delgado (...) franqueza na afirmação (...) oposição". Delgado percorreu o país e teve uma

a) * Se sacrificou um dos líderes do regime? inc.

grande afluência dos seus apoiantes, com por exemplo no Porto (doc. 169). Ele discursou várias vezes ^{aparece sobre os} suas opiniões e falou como podíamos ver no doc. 171 "Humberto Delgado ao liceu Delgado." Ficou conhecido pela abordagem "obviamente demito-o" sobre o que pedia Delgado a Salazar.

e) Porque é este o momento crítico do regime?
É um momento crítico pois pela primeira vez os média põem em causa o regime e Salazar, "Era a primeira vez (...) a figura de Salazar". É um momento crítico também devido à agitação social "Portugal conheceu um dos períodos mais agitados (...) manifestações de militares, greves e manifestações" contra os líderes de Salazar, progresso da indústria ^{tema} e a agricultura, o que levou a uma situação de crise social, a crise, mais operários "revoltados", já não era mais a mesma.

d) Como se defende o regime?
Na campanha de Delgado o regime defendeu-se ao proibir Humberto Delgado de fazer campanha na capital Lisboa. Doc. 171 "O regresso de Humberto Delgado a Lisboa" foi uma humilhação para Salazar. "Avaliação política de Portugal (...) Salazar propôs medidas de emergência" "obrigado a proceder a uma remodelação governamental".

História A
Trabalho de Grupo

Grupo A -

Página 107

a) Como decorreram as eleições de 1958? As eleições de 1958
"Controlo e manipulação pelas autoridades dos cadernos eleitorais", ou seja, os cidadãos inscritos nos cadernos eleitorais eram apenas pessoas que integravam o regime. "a impossibilidade de fiscalização plural do processo eleitoral", os opositores do regime não tinham o poder de fiscalizar quem votava, pois muitas pessoas inscritas nos cadernos eleitorais já tinham falecido e não era realizada a sua renovação. "ação das forças repressivas", a censura, a repressão (a PIDE) eram instrumentos de intimidação e coação dos eleitores, utilizados pelo regime. As eleições de 8 de junho de 1958 terminaram no mesmo ano, devido às manifestações e agitação social continuada até Agosto de 1958, quando o regime decide intervir.

17,5 *OK, podes ter feito assim*

c) Porque é este o momento crítico do regime? O progresso da indústria tornou Portugal menos rural, contudo empregos mais operários implicava uma maior agitação social. "já não era mais o mesmo rural".

OK, podes ter feito assim

d) Como se defende o regime? Entre as suas medidas foi suprimir o seu maior opositor, que eram os comunistas. "se terminaram com a repressão sobre o RPE e frente radical". E proibiu o sufrágio directo para a Presidência da República, era uma das medidas de remodelação governamental.

OK, podes ter feito assim

Relatório bastante! Continuam, no entanto, a haver um problema de comunicação.

Group B

1^a parte - 3

24

2) b) Humberto Selgado, tinha um estilo directo e "destemido". Tinha uma grande "capacidade de comunicação, determinação e coragem". Era frontal no que dizia, e relatava as suas ideias "frontalmente na afirmação das suas posições". Percorre as vilas e as cidades do país, adquirindo uma grande popularidade e apoio (Doc. 169) → derivar estm

e) O momento crítico para o regime, deu-se a agitações, derivadas de "movimentações de militares, greves e manifestações".

Houve também, apesar de fracasso^{do}, um golpe militar apoiado por Humberto Delgado. Pela jornada de "8 de trabalho", houve uma "greve de trabalhadores alemães", nesse mesmo ano houve também "uma crise estudantil" (1961, 1962).

d) O regime dependeu-se através do "contexto e manipulação dos endereços eleitorais".* O regime salazarista utilizou a repressão "forças repressivas" (pág. 171) "A prática da censura e medidas

*1 A "radio pös em causa a figura de salaraz."

→ não podem usar a fonte, deturpando-a;
- tem de transcrever tal como lê este! ou
apoiando e ideias populares

de consenso ^{segundo consenso} sobre a opinião pública", foram postas em prática, "repressas sobre o PCP e a frente Patriótica". Procedeu a uma remodelação governamental. * Fraude eleitoral.

a) As eleições de 1958 decorreram ^{sob} um "controle pelas autoridades dos cadernos eleitorais", acompanhados de repressões ^{até 1971} "ações das forças repressivas". Estas eleições não foram pacíficas, tendo períodos agitados como "greves e manifestações". As eleições foram fraudulentas, ocorrendo mesmo com "próprio exílio de Humberto Belgaço no Brasil."

Há aqui uma certa confusão entre as respostas c) e d).

A pila seca tem a V_{ab} com o processo eletrolítico em si e 2^o com as consequências, ou seja, a deposição refine para se manter!

d) Procedeu a uma "Remodelação ministerial" [✓]
~~com~~ após as eleições Portugal sofreu grandes transformações. Quando saíam não conseguiram reequilibrar o país, afastou "santos Costa e Marcello Caetano".
As eleições a presidente ^{da república} começaram a ser por sufrágio indireto feito por um colégio eleitoral. ✓ =

falta aqui a repressão do PCP e do Fronte Popular.

a) A repressão policial justifica-se pelo facto de Humberto Delgado percorrer várias cidades tendo como objecto populações em massa. (p. 169).

~~Estas eleições~~ Durante as eleições,
"a pressão da censura" foi muito grande.
A população foi alvo de "medidas de
coerção" "intimidação". Houve também
dificuldade na "fiscalização plena do processo
eleitoral." continuar a não explicar como?

Apesar de malhar ¹⁰⁰⁰ vezes
o cartão de frequência
sou no trabalho
da escrita, porque
você tirou-me

questões importantes explicadas de uma
que não esmeream!

Pág. 107

Doc. 169/170/171

GRUPO C

1º parte - 2

Thyl

Pergunta(s)

As fontes quase não foram exploradas!

1a) Como decorreram as eleições de 1958?

b) Qual o estilo de campanha de Delgado?

c) Porque é este um momento crítico para o regime?

d) Como se defende o regime?

a) As eleições de 1958 decorreram de forma agitada devido ao facto de que pela primeira vez, o candidato que estava do lado de Oliveira Salazar viu-se

1º Confrontado com um candidato "à altura" (Humberto Delgado).

Estas eleições são caracterizadas pela forte possibilidade de uma vitória, não concedida a Humberto Delgado, devido à 2ª utilização do caderno eleitoral e ao controlo das eleições, "através das forças repressivas".

Havia mais informações na fonte!

esta ideia está pouco clara!

b) O seu estilo de campanha baseia-se na "capacidade de comunicação e grande determinação e coragem", Não tinha medo de falhar.

A Frontalidade de Delgado foi o que o levou a responder com a célebre frase: "obviamente deu-lhe-o" ^{porquê?} ^{e os outros fontes?} ^{inc.} ^{deviam ter mais exemplos!}

c) Os momentos críticos foram os seguintes: Quando decorreu a campanha eleitoral no Porto (doc 169) a frase dita por Humberto Delgado "obviamente deu-lhe-o" fez que pela primeira vez fosse posta em causa pela parte da imprensa a forte figura de Salazar. ^{corresponde à fase de campanha!} ^{foi em Lisboa} ^{mt. inc.}

d) Doc 171

- Repressão policial em Lisboa, não permitindo que Delgado (no seu regresso) conseguisse continuar a sua campanha, sendo esta travada pela PIDE. ^{mt. inc.} ^{e as consequências pós-eleições?} ^{Como se defende o regime perante?}

d) Como se defende o Regime

O Regime foi obrigado a fazer alterações governamentais, porque não se conseguiu "enguer" depois deste abalo, estas alterações no governo baseavam-se no afastamento dos dois líderes (Santos da Costa e Costeira) da governação, tendo estes

Só ordem de regressar ao poder em 1968, quando Marcelo Rebelo de Sousa iria substituir Oliveira Salazar. Humberto Delgado

info na 2ª reunião

demitido das suas funções exila-se no Brasil, conduzindo acções conspirativas contra Portugal. A eleição feita por sufrágio indirecto através do colégio eleitoral. As movimentações geradas pelas campanhas eleitorais de Delgado "terminaram com a repressão sobre o PCP (...)".

Pág. 107

Doc. 169/170/171

13V

Thyl

a) 1º Confrontado com um candidato com a mesma número de apoiantes, o que gerava divergências (Humberto Delgado).

2º Devido à "manipulação das autoridades dos cadernos eleitorais, a impossibilidade de fiscalização plural do processo eleitoral. Ou seja as autoridades pertencentes ao governo através das forças repressivas controlavam as eleições. No dito "caderno eleitoral" os votos eram relecturados. ^{inc.}

b) 3º Devido às diferentes estratégias adoptadas por cada um. Humberto Delgado apoiado pela oposição defendia a democracia, a sua vez Salazar defendia o dirigismo. No doc. 171 representa então o regresso de Humberto Delgado a Lisboa e a sua campanha política. ^{inc.}

Registe-se uma melhoria no trabalho. Mas falámos de muito mais aspectos na aula sobre estas questões! Há apontamentos mais pormenores do que aquilo que era pedido! ~~Resistam~~ Deviam ter-se centrado na análise mais profunda das fontes.

Grupo D

1a proposta 3

Análise

a) Como decorreram as eleições de 1958?

As eleições de 1958 decorreram no Porto, onde Humberto Delgado fez a sua campanha e foi apoiado ~~por~~ por grande parte da oposição ao regime (Doc.169).

E quando continua a sua companhia por Lisboa é recebido pela policia, que o impede de andar pelas ruas e contactar com os seus apoiantes. Tambem no dia seguinte a sua chegada, enquanto discursava no Liceu Camões, a policia interviu novamente (Doc. 171).

1964-1976) Com efeito, o conflito e a manipulação (...) diferentes resultados". No final das eleições, o candidato do regime (Américo Tomás) venceu devido ao facto das eleições terem sido manipuladas por acção das forças repressivas, também porque o regime deu ter explícito controlar as condições de foras, tendo inscrito apenas os seus apoiantes.

b) (Doc. 170) "O estilo de temeridade, agotruvulento (...) a luta das posições." Humberto possui uma campanha de estilo americano, muito por culpa ^{alevia} da sua estadia em Washington. Tinha um estilo frontal; prezava o diálogo com o povo e era determinado. "Obviamente demito-o" esta foi a sua resposta sobre o que ele faria com Salazar se fosse eleito, o que demonstra a sua coragem, não temer do o regime.

Aprimor e que devei com ter usado as outras fontes!

4) "Era a primeira vez que a imprensa e a rádio punham publicamente em causa, por força da expressão de Delgado, a figura de Salazar (...)" Este foi um momento crítico para o regime porque Humberto Delgado estava a alertar o povo das desvantagens da ditadura salazarista e este acompanhava-o nas suas ideias, que eram divulgadas pelos meios de comunicação.

d) (...) a acção das forças repressivas (...) diferentes resultados." O regime defendeu-se com a repressão policial e intimidação dos cidadãos, censurando assim a sua liberdade de expressão. A fraude eleitoral foi outra medida adoptada para derrotar a oposição (Humberto Delgado e os seus apoiantes).

→ Há aqui uma certa aproximação à (1) pois diminui ~~diminui~~ ^{diminui} a ^{questão} a).

Os seus avanços aumentam a reputação da campanha e o PEP e a grande maioria se depende o ref. para se mant.

1) "O próprio Governo não se desigast (...) e Haroldo Cárdenas". Após as eleições o regime não consegue reconstituir-se, então salvou-se através do golpe de 1930 para restaurar o governo, e expulsar o Líder do novo regime (Santos Costa e Cárdenas) extinguindo o ambros. Humberto Delgado e similitudes e "exila-se no Brasil". A ele um País defendeu mas sem mais. Por 2-3 horas, um ano, mas a vitória, por v- coligação ele lavou. 11

16,5 ✓

1) (...) até meados de Agosto de 1958 (altura da remodelação ministerial), Portugal conheceu um dos períodos mais agitados (...) movimentações de militares, greves e manifestações foram o dia-a-dia (...)" Foi um momento crítico para o regime, pois vivia-se, um panorama de agitação política e social, marcado por greves para exprimir a revolta do povo que aumentou a polícia nas ruas para pôr ordem na sociedade.

ω)

O trabalho melhorou bastante!
No entanto, Na aula vocês abordaram
mais aspectos importantes
para a análise dos pontos
e med o ~~incluir~~ ~~no~~
vosses resumo!

TRABALHO DE PESQUISA

1ª aula da sequência (10 minutos); 4ª aula (15 minutos); 8ª, 9ª e 12ª aulas da sequência

Grupo A - Jorge, Beatriz e João

Informações Jorge

- 1- Em Lisboa, Campo de Ourique.
- 2- Tinha 2 empregos, o comércio (café) e na agricultura. Na agricultura o trabalho era pesado, de sol a sol e o que se ficava da agricultura não dava para se alimentar como deve ser. O café no rendimento do café mal dava para as despesas e para as necessidades básicas.
- 3- Não. Não tinha possibilidades financeiras, e a mulher era dispensável da escola.
- 4- Só tinha no hospital da zona, e não tinha razões de queixa.
- 5- Desnecessária. Existia várias maneiras de resolução. Não concordava, pois morreram muitos jovens, devido a uma guerra que não era sua.
- 6- Era um homem que estava do lado dos ricos e assumia a desigualdade. Era calmo, sério. Não gostava de balazar.
- 7- Países - Evitou a entrada na 2ª Guerra Mundial; Criação de hospitais e universidades (apesar do pouco); Condições - Pobreza; Miséria; Esquecimento; Censura; Fome; Tortura e prisão de pessoas inocentes; Controlo na rua; Desvalorização da mulher; Valorização dos ricos; falta de liberdade de expressão;

8- Grande alergia. Participou na manifestação. Aumentou a liberdade de expressão; salário aumentou, bem como as condições de vida; fim da fome e da censura; melhores condições de trabalho e maior valorização da mulher.

Informações João

Qual é a sua idade?
60 anos

Onde residia durante o período da ditadura?
Na ex-colónia africana Moçambique.

Qual era a sua profissão e onde trabalhava?
Era bancário, trabalhava no Banco Nacional Ultramarino (BNU), em Lourenço Marques (hoje Maputo).

O que achava do regime salazarista?
Era um regime de opressão, em que as pessoas não tinham as liberdades de expressão, manifestação, reunião e onde imperava a censura e a polícia política (PIDE-DGS).

Quais eram as vantagens e as desvantagens desse regime?
Para o regime era mais fácil controlar o povo, disciplinando-o à sua maneira. Para o povo, os preços dos bens essenciais como o pão e o leite, eram fixados pelo governo, tal como as rendas de casa, que não foram alterados na vigência do regime.
O país não era muito bem visto internacionalmente, por não dar a independência às suas colónias em África. O povo não tinha acesso ao ensino, principalmente o superior. Havia uma grande percentagem de analfabetismo.

Alguma vez teve problemas com o regime?
Não teve problemas com o regime.

Tem ideia do que foi a guerra colonial? Prestou serviço militar?
Sim, foi uma guerra que por um lado foi feita em nome da independência dos países e por outro lado em defesa da manutenção das colónias. Prestei o serviço militar, que era obrigatório, de pelo menos 3 anos, em Moçambique. Tive camaradas que perderam a vida durante a guerra.

O que significou para si o 25 de Abril?
Em primeiro lugar, foi a liberdade. Em segundo lugar, se não fosse o 25 de Abril, não estaria aqui, pois não tencionava sair de Moçambique e vir para Portugal, se a ditadura militar permanecesse no regime.

Informações - Beatriz

R: Lisboa

2: NAO

R: Sim, ela apenas se reutiliza.

R: Sim, com médicos particulares

2. Uma das coisas mais terríveis de
minha vida, porque me separou
de pai dos meus filhos. O meu
marido foi, para sentir raiva,
Angela e para a Bolama me
viu-me - Bissau

R: Zum Beispiel die Erde.

2: pros - houve aumento dos produtos alimentares, especialmente o arroz; equivaleram as finanças de Portugal.

8- Quais as mudanças que houve após o 25 de Abril? O que achou do 25 de Abril? Pretende viver no

ESTACIO DOVO OS NOS DIAS DE HOJE? PORQUE?
 R: Uma ~~liberdade~~ maior, uma, a liberdade para
 todos, ~~para~~ para ~~muito~~ ~~liberdade~~
~~para~~ ~~estarmos~~ ~~preferido~~ ~~para~~
 tal liberdade, o que sero
 confusos, pois todos queriam
 mudar, noites mudancas, as
 pessoas ~~foi~~ ~~podiam~~ expressar-se
 livremente, mas a e o fim de
 opressao por parte de fides,
 pois esta tambem acabou.
 Nos dias de hoje, porque ha
 liberdade e democracia.

Texto de síntese

Emil - 16 ✓

Boa análise das informações!
Deixar ter insidido mais no artigo
com os acontecimentos históricos!

Informações - Ilda

- 1- 3 de Dezembro 1934, Bucarica - Macara (Lica - Portugal)
- 2- 10 irmãos, Pai - empregado fábri
Mãe - doméstico, ~~sempre~~
- 3- viveu na Bucarica até aos 18 anos, depois partiu para ~~Africa~~.
- 4- trabalhou no campo, mecânico, pintor de construç
cívil, isto td antes de ir p/ Africa. Depois em
Africa trabalhou em mecânico esotérsta de pedras.
- 5- tem a 4ª classe, na Macara 13
- 6- condições de vida normais, daquela altura.
Atos a 5 anos a trabalhar no campo seguidos o trabalho.
25 contos ~~na~~ Africa, começou o ganhar t) isto é
o máximo * ganhou.
80 escudos por dia ~~o primeiro~~ ordenado, sai do
Portugal a ganhar uma miséria. ~~N~~ havia falta de
emprego nem p/ branco nem p/ preto em Africa.
- 7- nunca teve problema c/ a justiça, era bom
o regime.
N concordava c/ o regime apesar n lhe fazia
mal.
- 8- tiraram a liberdade enquanto estava em
Africa, pois o 25 de Abril foi a liberdade p/ alguns
pois antes n havia controles e a policia n chateava
e depois do 25 começou a controlar tudo o
trabalho tb com os cães.

9 - ~~Desemprego~~

chegar a Portugal e a mulher e 2 filhos
e n passou fome por sorte p/ a azarava
trabalhos pequenos e rápidos (biscotes) para
o que se aparecendo.

Informações - Matilde

Questões para questionário:

- 1 - Quando nasceu? E onde? ✓
- 2 - Quais as suas origens? (quantos irmãos, pais trabalhavam ou não ...) ✓
- 3 - Onde fez a sua vida? ✓
- 4 - Quando começou a trabalhar? Onde? E a fazer o quê? ✓
- 5 - Estudou? Onde e até que ano? ✓
- 6 - Condições de vida? ✓
- 7 - Qual a sua opinião sobre o regime salazarista?
- 8 - Lembroças e experiências do 25 de Abril?
- 9 - O que é que mudou depois dessa altura?

• oposição ao regime:

→ entrevistas, documentos ... (o que quisermos) de Humberto Delgado ou Norton de Matos.

até terça-feira.

Quantos irmãos? 5, aos 6 mais nova.

Maria Perpétua Ventura das Neves Travessa

DATA DE NASCIMENTO: 18 de Agosto de 1944

Nasceu em Salvaterra Magos em casa, na altura a essas pasteiros chamavam-se "cuiasas" Pezinho descalço fez a Terceira classe, na escola só para meninas rezavam cantavam o hino Nacional. Teve o livro "Único" - Livro de leitura da 3ª classe. Ganhou-o na casa do Povo. Mas não lhe queriam dar, porque não tinha pai. Mas o Tio ao sócio e conseguiu. Levava muito passada na escola. Ninguém ouvia falar de Salazar.

Serviu na casa de uma senhora, menos de 10 anos, era muito explosiva.

Com 12 anos começou a trabalhar no campo (andou na montada do avô com a água pela cintura). Passou muita fome (o que comia era sopa) sardinha de vez em quando dividida por três.

Andou na vindima, na montada do Tio. Nem as necessidades fisiológicas podia fazer durante o tempo de trabalho por causa do aperto. Andou quilómetros para chegar ao sítio de trabalho.

"Camionetas Pretas" - com os soldados tinham que fugir para não ser presos.

Aos 16 anos trabalhava numa casa em Santa Cruz. Sua patroa maltratava. Casou em Igua de Santo Estevão em Alfama, teve três filhos. Tais condições de vida dormia num mó de escada antes de se casar. Era um quarto alugado sem casa de banho.

Após o casamento mudou-se para uma casa em Alfama, muitas vezes passou fome, assim como os filhos.

Tudo de fêz-lui nem podiam dizer que a vida era pois eram considerados comunistas, Rádio e Televisão, jornais censura.

Texto de síntese

Enota - 15 ✓ gyl

Síntese:

Portugal, país multiracial devido às suas províncias ultramarinas.

Como Salazar afirmava que Portugal não possuía colónias, pois eram províncias, não era a verdade: as colónias viviam-se melhor do que na própria metrópole. Para os portugueses, eram maioritariamente analfabetos, ou só tiveram oportunidade de estudar até à 3ª classe. Também não precisavam de estudar para trabalhar nos campos, ou nas poucas indústrias e não interessavam-se por negócios instaurados para o regime pois preferiam-se revoltar.

Apesar da repressão existente em Portugal, das pessoas que entrevistámos apenas uma mostrou descontentamento com Salazar pois achavam que Salazar os protegia, não se sentiam tão ameaçados como agora.

As famílias eram caracterizadas por um grande número de agregado familiar e não tinham grandes condições. Vivendo no mesmo regime, tiveram oportunidades de fazer conhecimentos de opiniões muito diferentes.

O 25 de Abril, foi visto pela maioria com alívio e esperança de uma mudança.

mas logo perceberam que pouco ou mesmo nada mudou, todos concordam que antes havia mais polícia e controle nas ruas e hoje em dia há muita violência e pouquíssimo controle e nenhum dos entrevistados sente-se protegido pela polícia ou pelo governo.

Bom análise das informações!
No entanto, deviam ter aproveitado
melhor alguns aspectos referidos!
Atitudes como a história
devia ter sido + aprofundada!

Grupo C – Margarida, Sandra e Rita

Informações - Margarida

Entrevistas

Escolaridade

Avó - Até ao Quarto Ano, e Avó também não havia oportunidade para mais.

Começaram a trabalhar por volta dos 7/9 anos de idade e todos os rendimentos iam para os pais...

A vida...

Não era muito diferente naquela altura havia a repressão, mas as pessoas não notavam isso. Viviam normalmente, sabiam que não podiam falar mal, nem andar pessoas muito juntas na rua, era do género: se não se pode fazer não se faz.

Salazar...

Era para eles um ditador (tije sabem que sim, e naquela altura também) não havia liberdade de expressão em nenhum sentido, mas contra Salazar "figura", "personalidade" não tinham nada contra.

Avó disse: ele nunca me fez mal nenhum.

Após 25 de Abril

Quando "zebentou" o 25 de Abril Avó estava em casa, foi buscar a minha mãe à escola e estavam lá uns estudantes que não a deixavam sair porque estavam a expressar finalmente a sua opinião e não queriam que nenhum aluno saísse da escola.

Avó - quando chegou a casa disse para a minha avó ir comprar comida para os "unidos" (mãe e tio) porque ia falar.

Continuaram a viver a sua vida, mas agora já podiam falar etc..

observações

Durante o estado novo, não se tinha muito noção do que estava a acontecer o que passava na televisão e rádio não era nem por sombras reflexo do país...

Rádio era um grande entretenimento

→ Novelas
→ Música

Profissões dos pais Avós

Avó - Costureira

Avó - Bancário; Escriturário...

Informações - Sandra

Entrevista



O que o meu avô pensa acerca de Salazar e do 25 de Abril:

1- O que é que achava de Salazar?

Por informações que tinha, era um homem recto e justo. Se alguns erros cometeu foi porque estava mal rodeado.

2- Como todos nós sabemos, antigamente vivia-se num regime de ditadura. Pode falar um pouco de como era a vida naquele tempo?

A vida era muito dura. Havia diferença entre ricos e pobres, mas não havia dificuldades. Havia ordem e disciplina nas ruas e nos estabelecimentos públicos.

3- De que forma é que acha que o 25 de Abril influenciou na vida de muitas pessoas?

Contribuiu para o estabelecimento de ordem reinante.

4- Diga-me algo que tenha mudado com Salazar no poder.

Segundo dizem os que viveram de perto no tempo de Salazar, a ordem pública era rigorosa, e não havia desordem nas ruas. Era tão rigorosa essa ordem que, por exemplo, nenhuma senhora podia andar nas ruas sem ser acompanhada de um amigo ou um familiar do sexo masculino.

5- Como era a vida dos trabalhadores nesse tempo?

Os trabalhadores eram disciplinados e não faziam greves, porque eram severamente punidos.

6- Havia tanta pobreza como agora?

Não, miséria nunca houve em Portugal (no tempo de Salazar).

7- Mencione-me algo que Salazar tenha feito para o bem do povo.

A ponte Salazar, mandada ser construída pelo mesmo. Quando Salazar chega ao poder, Portugal devia milhões de libras mas ele conseguiu liquidar esse débito e dar ao povo um certo desafogo económico. Em Angola mandou construir e abrir o Liceu Nacional Diogo Cão.

8- Acha que a ditadura de Salazar deveria ter permanecido?

Certos portugueses, acham que a ditadura deveria ter permanecido, porque impunha disciplina e ordem, mas outros estão satisfeitos com a situação actual.

Trabalho realizado por:

Informações - Rita

Idade: 69 anos

Nasceu: Aveiro

Viveu: Angola e Portugal

Estudou: Angola e Portugal

Trabalhou? Único trabalho? Angola - Engenheira

Onde vivia: Luanda - Portugal - Professora

depois de 1976 - em Amara

Guerra colonial: teve vontade? Não. Era obrigatória a nossa participação. Dever Nacional.

O que pensava de Salazar? Ditador que durante muito tempo oprimiu o povo, não tendo acompanhado os acontecimentos históricos.

A favor, ou contra o Regime? Contra o regime de Salazar, porque? Já respondido.

O 25 de Abril significou alguma coisa? Liberdade, e democracia.

Que outras mudanças? Revolução de 25 de Abril.

- Descolonização para Portugal,
- fim da guerra colonial,
- desenvolvimento para a sociedade portuguesa.

- Combate ao analfabetismo.
- fim do Estado Novo.

a guerra colonial serviu para alguma coisa?

Não. Portugal devia ter acompanhado as outras nações coloniais a descolonizar a partir da 2ª guerra mundial. Antes de ir, sabia o que era? Pouco, porque o povo português não era politizado.

Dps. houve mudança - Revolução de 25 de Abril.

A independência das colónias e o desenvolvimento, democracia e liberdade de expressão em Portugal.

fim do estado Novo

Texto de síntese

Enviado → 11/11

C

Ao elaborar este trabalho apercebemo-nos de que as pessoas entrevistadas tinham diferentes pontos de vista. Havia pessoas que se opunham ao regime e outras que não tinham opinião formada. De entre os entrevistados, havia quem o achasse um ditador e quem não se importasse muito com que ele fizesse. Viviam ~~em~~ colónias como Angola, e em Portugal continental. Dois dos entrevistados estudaram até ao 4.º ano de escolaridade e começaram a trabalhar logo a partir dos 9 anos de idade, os outros dois formaram-se. Quando se deu o 25 de Abril, as pessoas reagiram de uma forma natural, tentando ~~per~~ seguir com as suas vidas do melhor modo possível. O 25 de Abril para estas pessoas significou que se passou a viver numa democracia, onde se podiam expressar livremente o que pensavam e sentiam. Havia pessoas que não tinham noção alguma da realidade em que viviam; também em relação à guerra colonial. Uns com o 25 de Abril viram o fim da guerra colonial, o combate ao analfabetismo, o fim do Estado Novo e estabelecimento de uma ordem diferente. Outros só se aperceberam que existia uma guerra colonial quando esta acabou. A maior parte dos coisas que aconteciam raramente chegavam aos ouvidos do povo.

Perceberam também mudanças importantes nas atitudes. E passaram uma mudança radical em o espírito que tinham!

GRUPO D - Marisa, Sofia e Paula

Informações - Marisa

Questionários

Rosar, 75 anos, nasceu em Alameda e lá viveu. Começou a trabalhar desde muito cedo, desde os oito anos, nos campos agrícolas ajudando os pais. Nunca estudou, pois não tinha possibilidades, só os irmãos lapaços e que estudavam até à 3.ª classe. Trabalhou sempre no campo, e era o dia todo mal comer, levantavam-se muito cedo e andava muito. Vivia num meio pobre com poucas possibilidades. Não tinha noção do que era a guerra colonial, não tinha noção do que se passava. Diz que se vivia mal e não gostava do regime, e que os grêmios destruíam os terrenos. O 25 de Abril para ela significou a liberdade, e se foi uma revolução pacífica, mas que trouxe abuso de liberdade como se vê agora.

Questionários

Felizardo Terradilha, natural do Terço. Começou a trabalhar com 13 anos em carpintaria, estudou até aos 18 anos e fez a 4.ª classe. Foi para a guerra colonial em 1963 até 1966 em Angola, afirma que em Angola viveram em casernas, muitas delas construídas pelos próprios. A parte sul de Angola era a guerra colonial mais ou menos, os albos (os que tinham bens) escondiam bem, tinham as fortificações com os militares do território, os angolanos da parte norte escondiam mal, sendo estes os que fugiam a guerra. Em muitos batalhões de guerra havia muitos homens de raça negra que atraíam os albos por prestígio; as grandes batalhas foram realizadas no norte de Angola. Muitas das grandes sangrias foram destruídas. Em relação ao regime afirma que não se podia manifestar vivia-se mal, mas tinham a proteção. Não concordava com a ditadura do regime, simplesmente tinha de aceitar. Depois do 25 de Abril a nível económico não melhorou muito; há mais liberdade de falar um pouco melhor porque ninguém se podia manifestar. Depois de vir da guerra, veio do Alentejo para trabalhar na TAP.

Questionários

Prádo das Neves, natural de Tombal/Alentejo. Começou a trabalhar aos 7 anos a cuidar de cerejas, não mais tarde aos 8 anos quando o pai e com 10 anos a cuidar das terras agrícolas. Estudou aos 18 anos e fez apenas a 3.ª classe; não estudou mais só porque trabalhava no campo. Durante a ditadura viveu nas Alenteiras (Tombal), deirões e St. João de Alentejo. Afirma que nesta altura "viviam-se" pois os baquedais (de criança) eram feitos por eles, andavam descalços, havia pouca comida, muitas vezes uma sardinha era repartida por 3, tendo em conta que eram cerca de 9 pessoas a viver na mesma casa (7 filhos, 2 pais). Afirma não haver carne, nem bacalhau, muitas vezes só havia couves e azeite, não havendo pão de trigo mas sim pão de milho (broa). O azeite, a massa e o arroz eram divididos pela aldeia, sendo repartido a mesma quantidade para todas as casas. Os trabalhadores que trabalhavam fora ganhavam apenas 25 tostões. Refere muito o facto dos homens do Grémio irem muitas vezes às casas das pessoas retirar comida, sendo-se obrigados a fugir com o gado para os montes e a esconderem tudo o que tinham em casa. Nunca pensou em sair da aldeia, "não pensou nem se podia pensar, muito menos quem não sabia ler". Apenas aos 25 anos quando casou e que veio para sacavém. Não concordava com o regime, mas também não sabia de nada. Viviam na ignorância. Achava mal porque só se podia matar muita gente, principalmente quem falava mal dele, o que lhe metia mais "revolta" eram os "bafos" que os agentes da PIDE que por meio-dia de tostões mandavam matar muita gente. Sobre a guerra colonial, não se sabia nada, apenas que só se podia deixar ninguém ir para Angola. Diz que o 25 de Abril foi bom para uma coisa e para muitas outras. Não mudou na questão da excessiva liberdade que se usa agora. Diz que a liberdade só foi uma coisa boa porque podia falar a verdade e também a nível artístico, porque de resto

diz que hoje em dia há muita liberdade, falta de respeito pelos outros, menos segurança, coisa que antes não havia.

Informações - Sofia

Mamãe, 57 anos, nasceu e viveu também em Alameda. Começou a ajudar a mãe a tomar conta dos irmãos e a fazer as "lidas" da casa. Estudou só até à 4ª classe e fez exames, depois trabalhou na costura e ajudando sempre a mãe. Viviam mal, pois tinha muitos irmãos, rapos e brinçedões que tinham roupas doces, pelos vizinhos que tinham mais coisas, comida pouca, que havia tinha que ser bem dividida. Não tinham electricidade, e quando sol se punham não saíam mais de casa. Tinha uma vaga escola da guerra colonial, porque sempre ouvia falar. Se Salazar não sabia nada pois era peçonha e não tinha bom gosto. Lembra-se bem do 25 de Abril, pois já era adolescente, lembra-se das missões e da Alameda da liberdade.

Informações - Paula

Nome: Vítor Hugo José

idade: 67 anos

Nasceu em Beja, Caspica Corde, mas foi registado em Lisboa, Estrada em Alameda (at. até à 3ª classe), mas continuou os estudos (matos locais) até ao (actual) 6º ano. Diz que deixou a escola para ir trabalhar, mas foi porque quis.

Conseguiu trabalhar numa oficina de Serralharia, dos 13 aos 15 anos, e até lá foi trabalhar para os CTT. Concorreu para o grupo dos "electicistas", sendo aprovado nos exames. Foi mandado para Vila-Francisca da Kira, mas depois pela transferência e mandaram-me para a Praça D. Luís. Falei logo a respeito da electricidade na construção do edifício da Rádio Portugal Telecom, nas Picoas, ficando a trabalhar até ao 2º ano de reforma. X (come electicista).

Quanto à sua infância e juventude, diz que quando vivia em Alameda "não tinhamos casa de banho, era uma barraca fora da casa, que dava para toda a gente"; "quando chovia, isto num 1º andar, ficávamos a um canto, tapados com uma manta, e era assim que tentávamos passar a noite".

Quando lhe foi perguntada a sua opinião sobre Salazar, o senhor Vítor usou a sua "liberdade de expressão" para dizer que "ele" (Salazar) era algo que não pode ser aqui referido.

* Quanto à Guerra Colonial, diz que "foi um erro", e justificou dizendo que "aqueles colonos, que depois passaram a "provincias ultramarinas", nunca os senti como parte da minha pátria, apesar de ter aprendido que o eram". Sobre a questão da Índia, acrescentou, "aquilo foi uma farsalhada".

Não sabia muito do que se passava na altura, só ouvia uns "guns-guns" sobre "uns quantos que tinham morrido", e também no grande "dia de Portugal", em que se sabia alguma coisa, mas não era muito. * (disse isto com ironia).

O 25 de Abril foi a grande coisa da sua vida. No entanto "não durou muito. Estávamos ainda em '74, e estava-se a tentar formar governo, mas os socialistas, em vez de se preocuparem em fazer isso, nós, batuímos de pé para ganhar nos ruas, contra os "comunistas. Não gostei" (mas soube comunista).

A entrevista acabou com uma frase sua, em jeito de conclusão:

"O Mundo só tem paz e progresso quando o último rei for enforcado com as tulpas do último prelo".

(o senhor é anti-monarquia e anti-religião).

* Diz ainda que "nunca me senti tão orgulhoso, embora estivesse farto, de ser português, quando baixaram a Bandeira Portuguesa e subiram a de MPLA".

Texto de síntese

Escola → 12V

12 C

Naquela altura, ~~ambos~~ as pessoas passaram fome, trabalhavam desde muito cedo, estudaram só até à 4ª classe, dizem que não havia liberdade, mas que agora não há respeito. Não concordavam nem discordavam com o regime, mas não podiam manifestar. Viviam na ignorância, ao nível de não sabermos o que se passava no país. ~~Ambos~~ dizem que, com a PIDE, havia mais protecção; o 25 de Abril trouxe coisas boas e más.

Existiam também diferenças entre os entrevistados: - Um foi para a Guerra Colonial, outra trabalhou toda a vida no campo. ~~Um~~ e ~~os~~ homens do grémio roubavam a comida. Um tinha conhecimento do que se passava em Angola, a outra vivia na ignorância do que se passava na Guerra colonial.

Havia mais informações que deviam ter usado na nossa síntese.

Deviam ter feito uma análise mais crítica!

Tem de identificar melhor e estabelecer relações com o contexto histórico!

FICHAS SUMATIVAS

11ª aula da sequência

lida

ESCOLA SECUNDÁRIA			
Ciclo / Curso: Ciências Sociais e Humanas		Ano: 12º	
Disciplina: História A		Turma: C	
Nome:		Número:	
Ano Lectivo 20 01/20 02		Data: 06/03/2008	
Classificação: 038	Pontos: 10	Observações:	
04	Valores: 10		
O Professor: <i>Rafael</i>			
<p>Grupo I</p> <p>3. Os argumenta^{tes} que se baseia Amílcar Cabral para justificar a guerra colonial e como diz na frente - "vimos a África começar a ter Estados independentes e decidimos fazer todos os esforços para conseguir nos também a esse direito à autodeterminação e à independência", como podemos verificar nesta afirmação de Amílcar avançaram para a guerra porque quiseram a independência e direito à autodeterminação, ou seja direito a ser livre, poder votar, tanto homens como mulheres, poderem expressar os seus desejos, vontades, fôrça para as coisas "para fazer a vida".</p> <p>Grupo II</p> <p>3. A situação do mundo rural podemos constatar na frente, de ano 1950 para 1960 a agricultura baixou e os restantes sectores indústria, comércio (por comércio) e outros subiram tirando os serviços diversos que se mantiveram com 1960. De ano 1960 para 1970 a agricultura continuou a baixar bastante e os outros todos restantes sectores subiram. A agricultura no longo destes anos verificamos que deixou bastante pois as pessoas começaram a se mudar para as cidades e deixaram os campos. Nas cidades havia mais trabalho e melhores condições de vida, as indústrias começaram a crescer, o comércio foi ficando cada vez mais desenvolvido e os serviços e restantes sectores foram a crescer. A seja evoluíram também as pessoas.</p>			

<p>procuram trabalhos nas cidades, nas indústrias e nos serviços logo deixaram os campos, não havendo agricultura o mundo não avançava para a frente, pois o país também precisava da agricultura, como por exemplo do arroz, milho... tudo que pertence à agricultura por isso se diz estagnação do mundo rural. <i>port. im</i></p> <p>Grupo I</p> <p>4. A situação pretendiam atacar os movimentos coloniais em "segue os nossos direitos", na naquela "altura" não se quer pensávamos em independência" o que o povo queria era aumento dos salários, direito de votar, expressão a todos, todos os direitos que o homem tem direito e para isso havia movimentos coloniais, a dominação colonialista portuguesa (...). Situação de violência permanente" ou seja batiam nos povos. <i>im</i></p> <p>6. A situação de Portugal em relação à situação de 1974 da ONU era porque queriam a descolonização, Zéky Apolachou que já estava na altura de independência, começaram a ver os outros países independentes e também quiseram, decidiram lutar pelos seus direitos, como verificamos no documento "outros países também desejam descolonizar". Zéky quis a independência e "mais tarde votava favor da descolonização" ou seja a independência de todos os povos.</p> <p>Grupo II</p> <p>4. Portugal foi desenvolvendo os países em alguns sectores, como por exemplo na indústria, a população começou a ir para a cidade, a cidade começou a crescer, havia uma política industrial... ajudando a indústria, nosso país produzia "estimular o equilíbrio da balança comercial na base do desenvolvimento de exportar de produtos que produzimos produzimos em</p>	<p>10</p> <p>9</p> <p>9</p> <p>0</p> <p>28</p>
--	--

condições de custo internacionalmente correntes e que favoreçam, ao mesmo tempo, o rápido crescimento do valor acrescentado pelos sectores produtivos nacionais", para tal existiu o plano de fomento que desenvolveu a indústria, comércio e transportes e modernizou a agricultura. *Rafael*

ESCOLA SECUNDÁRIA			
Ciclo / Curso Ciências Sociais e Humanas		Ano 12º	
Disciplina História		Turma C	
Nome		Número	
Ano Lectivo 2004 / 2005		Data 06 / 05 / 05	
Classificação	Pontos	Observações	
100	100		
O Professor:	Valores		
<p>1- Os movimentos coloniais pretendiam alterar a situação a que estavam sujeitos, ora de dominação completa por parte dos portugueses "Quanto mais alta a quantidade de colonização a surgir os seus direitos, por parte da situação de portugueses de segundo a portugueses com os portugueses (...)". e a maneira como eram tratados, que durante os anos de 1954, 1955 e 1956, queriam alterar esta situação para que tivessem a mesma qualidade, assim deixavam de ser constantemente violentados por parte do metrópoli.</p> <p>2- Portugal em relação à Declaração de 1514 da ONU, da Carta das Nações Unidas, explica a sua decisão na base de ter sido aquela a primeira carta da ONU e para fazer parte da ONU, não podia ter ideias "volou a favor de resolução do direito de independência de todos os povos", no seu artigo 2º, no artigo 2º, Portugal não podia ser colonizador, optando assim em mudar o nome de colónias para Províncias Ultramarinas.</p> <p>3- Os argumentos que Amílcar, Gabriel se baseia, para justificar a guerra colonial são: Angola, Guiné e Moçambique lhes pertenciam desde sempre, existência de milhões de pessoas, africanos e seus filhos. A guerra colonial durou 15 anos. Amílcar, Gabriel era que Portugal era pluricontinental, sendo assim, que a de Tróia.</p>			
		A TRANSPORTAR	

Grupo II	
<p>1- As "cresças" antes de fazerem da Operação Democrática após 1968, como se fora "fonte B" que tinha que as suas compunham, comunidades socialistas, socialistas, velhos democráticos, lavavam as disputas internas do partido da classe", de esquerda, eram dividas antes os pontos da Operação Democrática. Acima estas dividas, dando a frente da classe e a representação que a política faz dos operadores por dentro das "cresças", no plano da Operação Democrática.</p> <p>2- Censando as fontes B e C, observamos os aspectos que tiveram Humberto Delgado no desenvolvimento político do regime de Salazar. Os três aspectos são: a criação, por ter sido da esquerda e a sua fonte conhecida para acabar com o regime "No plano B" (A esquerda) movimento a sua candidatura e a candidatura de Humberto Delgado era o facto conhecido, pois queria acabar com o regime, no plano C, mesmo a chegada de Humberto a Lisboa e a saída a partir porque a sua presença, Humberto não tinha a representação da política do regime. A criação de Humberto Delgado para com a operação contra Espanha acabou.</p> <p>3- Sim, porque mostra que o mundo rural, desde 1950 até 1970, teve uma grande mudança a nível da agricultura, devido a migração da população para as grandes cidades ou até mesmo para fora do país, como França, Alemanha, países da América do Norte e do Sul. A decisão no gráfico mostra que houve pequenos aumentos em cultivos, sobretudo de actividades, em Portugal. A migração era feita pela a maioria parte dos homens, antes os trabalhos dos vinhos e do azeite de colheita. Ainda no gráfico, os aumentos mostram muito a queda da produção da agricultura, começou em 1952, e depois de cerca de 32%, no ano que foi cerca de 10% em três anos, dando a falta de mão-de-obra e salários baixos.</p>	<p>30</p> <p>8</p> <p>13</p> <p>12</p> <p>63</p>
	A TRANSPORTAR

<p>4- Os fatores que condicionaram a modernização do país antes os anos 60, quando a quadra dos anos 60 do século XX, são o investimento político e o crescimento económico. O investimento político a nível da representação interna observava-se que nunca mudou o regime, a mudança era sempre o mesmo, o regime português dos operários, por isso eles eram o MUDAR, HUIO e o MUD, quando não mudavam, alguns deles foram presos no tribunal e no facto de como não se alteravam modificações no seu dia a dia. Os candidatos operários eram os diretores nos setores do país, fonte B, salazar, continuava os setores com os seus salários. Na fonte C, observava-se a representação do povo. A política de desenvolvimento social os manifestantes a saída do III congresso da Operação Democrática, "no plano B", a população não podia estar, representada porque o regime acabou logo que estavam a crescer, apenas era permitido. Estavam três pessoas unidas. A nível dos setores operários, salazar não com os setores de fora não poderiam que, da operação uma política, depois em Portugal, quando se tratava, a-bos quem Portugal não se via numa situação. As circunstâncias operárias, preparadas para Salazar, o crescimento dos setores operários (...) política portuguesa não tinha de facto. O crescimento económico em Portugal, deve-se a criação dos Planos de Fomento. O primeiro plano de fomento foi de 1952 a 1955, dedicava-se à criação de infra-estruturas, como as comunicações e transportes, uma política industrial que estimulava a produção. O segundo plano de fomento dedicava-se exclusivamente à indústria pesada, como siderurgia, metalurgia, criação a partir do Alentejo, para que se pudesse transportar os materiais para a cultura europeia. O plano industrial visava a "desenvolvimento do mercado interno", por isso produzia, que a criação de auto-indústria (...) lançaram, fonte B. O último plano de fomento, o terceiro, visava em "estimular a igualdade da salariação, a nível do desenvolvimento da produção dos produtos". A representação industrial portuguesa nos setores operários, observava um pouco, por isso os jornalistas de estrangeiros para fazerem a cobertura dos setores. Durante o resto da campanha, o Salazar reduzia a criação a um mínimo. Nos setores operários, Humberto Delgado na sua candidatura era que o direito de voto para mulher. As pressões externas faziam-se também ouvir quando Humberto Salazar se dedicou a fundar.</p>	<p>63</p> <p>37</p> <p>60</p>
	A TRANSPORTAR

ESCOLA SECUNDÁRIA			
Ciclo / Curso Ciências Sociais e Humanas		Ano 9	
Disciplina História		Turma C	
Nome		Número	
Ano Letivo 2008/2009		Data 6 / 3 / 08	
Classificação 17,5	Portões 17,5	Observações: Tem de ter mais em conta a participação.	
O Professor			

3. A influência dos movimentos coloniais nos anos de 1950, 1953, 1954, 1955 e 1956 as primeiras colónias ultramarinas como eram chamadas por Salazar, apenas exigiam o direito de serem tratadas como portuguesas p. que Salazar dizia que Portugal era um país que ia de Lisboa a Timor. Nessa altura não seguiu... independentemente... a par da situação de portugueses... como portugueses... as povos das colónias queriam usufruir dos mesmos direitos e condições que os portugueses "brancos" não queriam ser tratados como povo estrangeiro, p. que Salazar dizia que tinha a missão de civilizar estas populações. O que causou mais revolta pois os povos portugueses tinham pessoas misturadas e culturas que sabiam que em Portugal a maioria da população era analfabeta, por isso tentaram negociar com Salazar mas este não os recebeu, o que mais tarde levou estas povos (Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde, etc.) a querarem uma auto-determinação, p. a não-recognição do país estrangeiro (Portugal), igualdade, integridade territorial e soberania, e com o apoio dos países não alinhados, que eram os países que descolonizavam e não aceitavam as ideias dos capitalistas e neo-colonialistas, afirmando no Conselho de Bandung que os povos colonizados têm direito à liberdade. "As colónias portuguesas deviam descolonizar", porém foram para negociar o que não aconteceu com as províncias portuguesas em guerra.

3. e houve estas colónias das províncias como violências, assassinatos e latrocínios. Respostam a estas intimidações com as nossas... com violências... lutar.

2. Portugal em relação à Resolução nº 1514 da ONU - 17

votos a favor. Portugal apoiou a Carta das Nações... por isso a Resolução nº 1514 da ONU, p. que, para dizer que o caso não se aplicava a Portugal, p. que não tinham as Colónias mas sim povos ultramarinos. Portugal era um só país de Lisboa a Timor. Mas Portugal nunca aceitou... internacional. Portugal insistiu, o governo... portugueses (...). Para Salazar, tanto, todos os povos povos, pois que aceitaram a Resolução da ONU e depois declararam que em Portugal não tinha colónias, mas o que causou o isolamento de Portugal foi que Salazar dizia que nem os compreendia e disse a estes povos "brigadeiros, não sei".

3. Amílcar Cabral baseia-se no facto destes povos indígenas que foram para as metrópoles e queriam a ideia de liberdade, lutando por estes povos, o que levou a questionarem, pois que não são independentes e não são livres, p. que a Carta das Nações... fazer a todos os povos... a independência... e ao verem que quase todos os povos colonizados, em 1955, tinham livre decisão, lutam pelo mesmo, pela sua independência, auto-determinação, integridade... não se submetidos a um país estrangeiro, auto-determinação e soberania, poderem decidir o próprio destino da nação, a integridade territorial, o direito e o respeito pelo seu território.

II

1. A oposição Democrática que consistia em todos que estão contra o regime fascista, mas havia distâncias entre a oposição, porque apesar de lutarem contra o regime, tinham ideias diferentes. Não houve que os seus... ao posto de GSA... Fonte B a oposição caracterizava-se pelo KUD (monarca de uma democracia) do qual fazia parte o PCP partido comunista português que tinha o apoio da URSS e da URSS, e era o único partido que tinha dinheiro e defendia a revolução, a colectivização dos meios de produção, a abolição da propriedade e uma sociedade sem classes, e também o Partido Socialista que defendia reformas sem revolução, do qual era dividido em socialistas de esquerda e socialistas democratas. Apesar de lutarem contra o regime a oposição que aconteceu depois das eleições de Norton de Matos em 1944, era dispersa e com ideias diferentes.

2. A Campanha de Humberto Delgado foi um sobressalto político para o regime porque nem o próprio esperava receber tanto apoio da população. A situação depressa se deu conta do cansaço de Delgado... geral fez a sua campanha percorrendo o país... português e inculcava os seus ideais às populações mais carentes e isoladas, como podemos ver na... Fonte C a... rejeição do general em Lisboa pelo Partido Republicano porque houve uma grande concentração de manifestações populares em Lisboa para receber a, assim como no Porto, e logo o Regime viu que Humberto Delgado era uma ameaça p. que despertou o descontentamento popular e continuou a sua campanha em meio da oposição. E o regime salazarista achou um muito p. que o general disse que o caso deveria submeter ao poder de direito Salazar e que foi uma afronta... a Salazar.

3. O mundo rural português estava sobrecarregado porque apesar de não ser quase toda a população vive da agricultura, era muito pobre, pouco ou nada desenvolvida e sem maquinaria, os campos não eram aproveitados e essencialmente minúsculos e a produção era para consumo próprio, como podemos ver na fonte E e quando apresenta uma taxa quase nula do comércio e o que mostra que não havia variedade de produtos alimentares e para consumo alimentar como carne era pouco importada, havia pouquíssima indústria em Portugal e pouco se desenvolvia, a população vivia em pequenas aldeias o que causava por causa o êxodo rural para as cidades e para fora do país.

4. O regime fascista defendia uma população rural para que não houvesse revolta e não houvesse nem concentrações ou greves em fábricas, por isso apoiava a indústria em Portugal, mas com a pressão externa dos países aliados e para destas mostrar a extensão que o regime vigorava por vontade do povo, faziam eleições que Salazar dizia ser tão livres como a livre Inglaterra. Por isso o meio do campo... a um milhão... o que era apenas ilusão pois apesar de haver votações não era permitido campanha eleitoral ou discursos, a repressão e censura tornavam-se durante a campanha mas com a fraude eleitoral que consistia em utilizar os votos das pessoas falecidas, a fraude dos cadáveres eleitorais, o regime garantia sempre por vencer "uma excelente arma de propaganda... toda a força de fascista". Assim Salazar queria mostrar para os outros povos que não se podiam por... escolha do povo... logo a rejeição das eleições e regime voltava com a repressão e censura e a política de oposição política. O movimento político do combate ao fascismo no carácter diverso de mudança e mas que na verdade não muda. Apesar das eleições a situação de Portugal continuava a mesma e para isso foi implantado os planos de fomento,

20

25

124

25

1

1

149

62

62

ESCOLA SECUNDÁRIA			
Ciclo / Curso: Ciências Sociais e Humanas		Ano: 12.º	
Disciplina: História A		Turma: L	
Nome: _____		Número: _____	
Ano Lectivo 2017/2018		Data: 6/13/18	
Classificação: 18/13	Pontos: 18	Observações:	
O Professor: _____	Valores: 18	_____	

1 - Durante os anos de 1950, 1953, 1954, 1955 e 1956 "os movimentos coloniais tentavam" convencer o governo português de que era necessário alterar a situação. Estes movimentos dos movimentos de libertação não queriam a independência "na altura nem sequer pensavam em independência". O que eles queriam era alterar o estatuto da indígena "queriam na altura (...) passar da situação de portugueses de segunda a portugueses como os portugueses", segundo o estatuto da indígena, havia três tipos: indígenas, que era quase toda a população; os assimilados que eram aqueles que falavam português e eram cristãos; e por fim os cidadãos que eram aqueles que tinham sido assimilados. Portanto, vemos que quase todos eram indígenas, ou seja, portugueses de segunda.

2 - Portugal assinou a Carta das Nações Unidas e mais tarde votou a favor da resolução do direito à independência de todos os povos (resolução nº 1514 da ONU). Como foi referido anteriormente, Portugal aceitou e assinou a resolução, mas nunca a viu por em prática "mas Portugal nunca acabou aplicar esta decisão internacional", porque Salazar considerava que não tem colónias, mas sim províncias ultramarinas e que é um estado pluricontinental e multirracial. Portugal insistiu, o governo português insistiu que não eram povos portugueses. Portanto, Salazar nunca seguiu esta resolução, por ela se basear na auto-determinação das colónias. Salazar ainda considerava que Portugal tinha uma

missão civilizadora, que é a base do lusotropicalismo. Portanto, Salazar não pôs em prática a resolução, por não ter colónias, mas sim povos ultramarinos.

3 - Os argumentos que Amílcar Cabral usou para justificar a guerra colonial e a igualdade e a auto-determinação. Depois de tentativas de negociação para a independência e consequente guerra, os dirigentes dos movimentos de libertação começaram a guerra. Esta guerra colonial foi impulsionada pela "grande vaga de descolonização em África". Vimos a África começar a ter estados independentes e pela pressão e ajuda externas, nomeadamente da ONU, com a resolução nº 1514. Esta resolução trouxe a nação das nações. Todos os povos têm o direito de decidir o destino que quiserem para o seu país. Então, se há soberania, também tem de haver igualdade e o direito à integridade territorial, que é o reconhecimento dos limites de um país. Associa-se a esta soberania, um também a não-indignidade. Esta não-indignidade tem a ver com o que o país quer fazer em relação ao futuro do seu país, e isto também remete para o povo que não possa haver uma subjugação dos povos. Então tudo isto, isto é, o direito à auto-determinação, defendeu-se desde a conferência para conseguirmos também o caso do direito à autodeterminação e à independência, mas depois de decidir o que fazer para o país, vem a independência do povo. Amílcar Cabral usou estes argumentos anteriormente referidos para justificar a guerra colonial. Representa de mudanças e Salazar sempre se opôs a isto "este é o caso para dois anos de luta" e o vento da mudança estava a soprar sobre a África.

II

4 - As forças da oposição democrática em Angola tinham muitos componentes: comunistas, socialistas, moderados, várias democráticas, no qual cada um tem as suas ideias. Eram todos chegados a um consenso, pois muitos deles tinham muito descontentamento com as ideias e tentavam fazer-las. Nas eleições de 1976, onde Martinho de Matos se candidatou à presidência da República, foi a 1976 em que Portugal estava em

que tinha a situação de Salazar e com tanta ideia, todos os componentes da oposição aproximaram-se para defender e apoiar as suas ideias. Por isso é que houve crises, por não haver consenso e ideias "não tardou que os seus componentes, comunistas, socialistas, moderados, várias democráticas, tivessem as disputas internas ao ponto de não se entenderem". A consequência destas crises foi a divisão da oposição democrática. Como já disse.

2 - Humberto Delgado teve uma campanha de sucesso, em 1958. A sua campanha pôs em causa o regime salazarista. Têm aspectos que justificam que esta campanha pôs em causa o salazarismo da região, foi o facto de os consequentes manifestações de apoio da população a Humberto Delgado, como vemos no doc, muita população a apoiar Humberto e a ser repudiada; era um homem que não tinha medo de enfrentar o regime "a esquerda desfilou-se da direita do campo de Delgado", liderou a frente oposicionista democrática com êxito através do golpe militar. E João Antas os três aspectos que a campanha marcou a oposição e eleitoral de Delgado, como um fenómeno para o regime. E a nível internacional os problemas portugueses.

3 - A fonte E confirma, claramente, que o mundo rural está estagnado. Em 1950 quase metade da população trabalhava na agricultura, mas poucos na indústria e outros sectores. Por aqui, verificamos que existia muita população activa na agricultura, e se há muita mão-de-obra na agricultura, é sinal que esta não está desestruturada, não é modernizada, não tem utilidade a mecanização. Para além destes problemas, o rendimento era pouco, os fogos e havia necessidade de importar alimentos. Vemos também este facto desenvolvido as propriedades agrícolas, manifestando que apenas davam para auto-consumo. Reforçamos que eram subservientes e ganavam por oportunistas, e ao utilizar das técnicas tradicionais e com os problemas mencionados anteriormente vemos que a agricultura estava estagnada. A falta de estrutura não existe, e esta estagnação não produz a melhoria da produção, que apenas produz alimentos.

povo, havia a fome, a fome e os crises e não tinham o poder de alterar a situação, ou seja, o poder civil. E depois ao quadro E vemos que de 1950 para 1960 não há grande melhoria na participação da população activa que trabalha no campo.

4 - Portugal, desde os anos finais dos anos 40 até meados dos anos 70, houve factores que condicionaram a modernização do país mas que também houve factores que travaram esta evolução económica. O imobilismo político manteve-se durante muito tempo, pois o regime nunca quis, apesar de ter havido manifestações, e tentativas de golpe militar e eleições. A oposição democrática lutou sempre contra o regime, mas era difícil, pois a repressão era muito. A contestação ao regime verificou-se mais quando havia eleições "o principal afluente da oposição ao regime verificou-se sempre que se realizavam eleições legislativas, ou nas eleições de escolha do chefe do Estado". No entanto, as eleições eram um caso perdido, pois existia um conteúdo do BPS nas campanhas eleitorais das oposições onde a população tinha modo de votar e dar posse "não se garantia a liberdade de voto"; as campanhas eleitorais não eram regulamentadas, onde até os meios votavam; havia a repressão, como vemos no doc e nas eleições de 1958 em que a situação que impedia que H. Delgado estivesse junto da população, os candidatos não podiam expor as suas ideias "durante o mês de campanha, o governo utilizava a censura a um extremo"; e havia a manipulação dos resultados eleitorais em todas as eleições. Não se efectuavam multiplicação na lei eleitoral (...) nem se alargava o seu reconhecimento. Todos estes problemas, levaram a que a oposição desistisse à luta por uma, excepto em 1976, que o general H. Delgado foi o vencedor. Os candidatos oportunistas, ou aqueles que se deixaram levar pelo poder, ou perdiam". No entanto, havia pressões externas para que Portugal adoptasse uma democracia. Então Salazar, defendendo os valores, tomou algumas medidas: amnistia de alguns presos políticos, criação do círculo eleitoral, e a concessão de eleições locais. Estas medidas tinham como objectivo convencer as oposições e levar a oposição política internacional as campanhas eleitorais tornaram-se uma verdadeira arma de propaganda para convencer as nações estrangeiras de que a situação política portuguesa não tinha de piorar. Quando o círculo eleitoral foi para o

poder, sua dual face, uma mais liberal p outra mais repressiva. No entanto, Vargas também defendia a abolição e utilizou a república para garantir os seus interesses como "vamos no doc. c.", nos artigos de 1933 a política de choque a - retirar um congresso da oposição, ~~em~~ Com reformas econômicas Portugal estava pensando na agricultura, como vemos no doc. E, que quase toda a pop. estava ~~trabalhando~~ ^{trabalha} no campo. Portanto foram criados planos de fomento para que houvesse um crescimento econômico e houve. O I plano de fomento baseou-se na autarquia, reforçando a liberdade na economia. Dêu-se apenas importância às infra-estruturas, como as a eletricidade e os transportes e comunicações. Para indústrias se desenvolver "o regime industrial que vigorou (...) não permitiu que nos aproximássemos do conjunto dos países europeus economicamente avançados". Depois o II plano de fomento de as indústrias pesadas (aço, siderúrgicas) que foi de 1933-34 "tempo ~~que~~, e rapidamente, que mudar de via para nos industrializarmos a fundo, uma nova política industrial, reforçando a autarquia". Apesar do II plano ~~for~~ ^{for} ~~nao~~ ^{nao} ~~importância~~ ^{importância} a indústria ainda teve na linha da autarquia. Foi no plano de fomento industrial (65-69) que o mercado exterior foi aberto e a economia passou a basear-se em ~~indústrias~~ ^{indústrias} ~~privadas~~ ^{privadas}, que estimularam a "equilíbrio da balança comercial" ~~na~~ ^{na} ~~busca~~ ^{busca} ~~do~~ ^{do} ~~desenvolvimento~~ ^{desenvolvimento} ~~da~~ ^{da} ~~exportação~~ ^{exportação}. O III plano de 69 a 73 internacionalizou a economia, promovendo o fomento da exportação de produtos que possamos produzir em condições de custo, e a abertura ao investimento estrangeiro.

"internacionalmente concorrentes e que favoreçam (...) o (dado aumento do valor acrescentado pelos factores produtivos nacionais". As multinações que vieram procurar em Portugal o corporativismo. Como vemos no doc. E vemos que de 1950 até 1990 a população activa que está na indústria aumentou, 24% e 33%, respectivamente. O desenvolvimento da indústria vê-se apartir do doc. E, o este desenvolvimento industrial ~~for~~ ^{for} ~~conseguiu~~ ^{conseguiu} o desenvolvimento agrícola, e o desenvolvimento do turismo e outras sectores, que se vê apartir do doc. E, vemos então que houve um crescimento económico. ✓

Ficha Sumativa de História A

Capacidades/competências	Itens	Grupo I			Grupo II				Total em pontos
		1.	2.	3.	1.	2.	3.	4.	
- Identificar ideias/informações fundamentais do documento - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos - Estabelecer relações entre factores condicionantes e diversos aspectos da realidade histórica (situar, caracterizar e relacionar a História de Portugal com a europeia e mundial) - Utilizar correctamente o vocabulário específico da disciplina - Fundamentar opiniões, mobilizando conhecimentos históricos		23	23	27	18	23	23	45	182
- Organizar e sistematizar o discurso. - Elaborar respostas com correcção linguística.		2	2	3	2	2	2	5	18
Total em pontos		25	25	30	20	25	25	50	200

NOTA: Não te esqueças de integrar, nas tuas respostas, a análise das fontes e os teus conhecimentos.

GRUPO I

As questões 1 e 2 são de **composição curta**.
A questão 3 é de **composição aberta, mas não extensa**.

PORTUGAL E A DESCOLONIZAÇÃO

Questões:

Partindo da análise da fonte A, responde:

1. Que situação pretendiam alterar os movimentos de libertação coloniais “durante os anos de 1950, 1953, 1954, 1955 e 1956”?
2. Como se explica a posição de Portugal em relação à Resolução nº 1514 da ONU?
3. Em que argumentos se baseia Amílcar Cabral para justificar a guerra colonial?

Fonte A – Dos projectos de negociação pacífica à luta armada

Durante os anos de 1950, 1953, 1954, 1955 e 1956 tentámos convencer o governo português de que era necessário alterar a situação.

Nessa altura nem sequer pensávamos em independência (...).

Queríamos nessa altura, quando começámos a exigir os nossos direitos, passar da situação de portugueses de segunda a portugueses como os portugueses (...).

Não queríamos, de forma alguma, recorrer à violência, mas apercebemo-nos de que a dominação colonialista portuguesa era uma situação de violência permanente. Respondiam sistematicamente contra as nossas aspirações com violência, com crimes, e nesse momento decidimos prepararmo-nos para lutar.

Nesse momento, como sabeis, a África começou a tornar-se independente. O «vento da mudança» estava a soprar sobre África. As outras potências colonialistas decidiram descolonizar. Portugal assinou a Carta das Nações Unidas e mais tarde votou a favor da resolução do direito à independência de todos os povos [Resolução nº1514 da ONU].

Mas Portugal nunca aceitou aplicar esta decisão internacional. Portugal insistiu, o governo português insistiu que nós éramos províncias portuguesas (...).

Vimos a África começar a ter Estados independentes e decidimos fazer todos os esforços para conseguirmos também o nosso direito à autodeterminação e à independência.

Esta é a razão para 7 anos de luta.

Amílcar Cabral, secretário-geral do PAIGC, 1970
in A. Bragança, I. Wallerstein, *Quem é o inimigo?*, Lisboa, 1978

GRUPO II

As questões 1 a 3 são de **composição curta**.
A questão 4 é de **composição extensa**.

PORTUGAL: IMOBILISMO POLÍTICO E CRESCIMENTO ECONÓMICO

1. Porque é que há “cisões” entre as forças da Oposição Democrática após 1949 (fonte B)?
2. Cruzando as fontes B e C, indica, justificando, 3 aspectos que tenham transformado a campanha de Humberto Delgado num sobressalto político para o regime.
3. A estagnação do mundo rural é confirmada pelos dados da fonte E? Porquê?
4. Com base no conjunto das fontes, analisa os factores que condicionaram a modernização do País entre os finais dos anos 40 e o início dos anos 70 do século XX.

A tua resposta deve abordar, pela ordem que entenderes, os seguintes tópicos de desenvolvimento:

- o immobilismo político: as pressões externas e a repressão interna;
- o crescimento económico: os Planos de Fomento.

Fonte B – A oposição democrática

O principal reflexo da oposição ao regime verificou-se sempre que se realizavam eleições legislativas, ou nos períodos de escolha do Chefe do Estado. Durante o mês de campanha, o Governo reduzia a censura a um mínimo (...). Como, não se efectivavam modificações na lei eleitoral, não se garantia a liberdade de voto nem se alargava o recenseamento, os candidatos oposicionistas, ou desistiam nas vésperas do acto, ou (...) perdiam. Foi o que aconteceu em 1949, 1951, 1953, 1957, 1958, 1961 e 1965. As campanhas eleitorais tornaram-se (...) uma excelente arma de propaganda para [Salazar] convencer as nações estrangeiras de que a situação política portuguesa nada tinha de fascista.

(...) 1949 quis dizer o ponto máximo numa frente unida contra o «Estado Novo». Não tardou que os seus componentes, comunistas, socialistas, moderados, velhos democráticos, levassem as disputas internas ao ponto da cisão. (...)

[N]As eleições presidenciais de 1958 (...) a oposição centro-esquerda escolheu (...) o general Humberto Delgado. (...) A Esquerda depressa se deu conta do carisma de Delgado, renunciando à sua candidatura e alinhando atrás dele.

Oliveira Marques, *História de Portugal*

Fonte C – Duas fases da repressão interna

1958

A GNR separa a multidão de Humberto Delgado na sua chegada à estação de Santa Apolónia, em Lisboa



1973

A polícia de choque carrega sobre os manifestantes à saída do III Congresso da Oposição Democrática, em Aveiro

Fonte E - População activa

Ano	Agri- cultura	Indústria transformadora	Co- mércio	Serviços diversos	Outros sectores
1950	48 %	24 %	8 %	11 %	9 %
1960	42 %	28 %	9 %	11 %	10 %
1970	32 %	33 %	12 %	12 %	11 %

Segundo Ana Bela Nunes

Fonte F - Uma nova política industrial

O regime industrial que vigorou no último quarto de século nem permitiu que nos aproximássemos do conjunto dos países europeus economicamente avançados, diminuindo a distância que deles nos separava, nem melhorou a nossa posição em relação a outros. (...)

Temos, e rapidamente, que mudar de via para nos industrializarmos a fundo (...) uma nova política industrial, que, rejeitando a autarcia, procure estimular o equilíbrio da balança comercial na base do desenvolvimento da exportação de produtos que possamos produzir em condições de custo internacionalmente concorrenciais e que favoreçam, ao mesmo tempo, o rápido crescimento do valor acrescentado pelos factores produtivos nacionais.

Rogério Martins, Discurso em Lisboa, Fevereiro de 1970, pp. 88-94

BOM TRABALHO
Mariana Lagarto

Gruppo I

<p>Questão 1.</p> <p>COMPETÊNCIAS</p> <p>Identifica a multiplicidade de fatores</p>	<p>CONTEÚDOS</p> <p>“durante os anos de 1950, 1953, 1954, 1955 e 1956 tentámos convencer o governo português de que era necessário alterar a situação. Nessa altura nem sequer pensávamos em independência.” – tentativa da via da negociação pacífica com o regime OU Salazar</p> <p>“exigir os nossos direitos, passar da situação de portugueses de segunda a portugueses como os portugueses” - os estudantes, oriundos dos povos nativos, começam lutar pela igualdade de direitos dos colonizados, divididos, de acordo com o Estatuto dos Indígenas em: <i>indígenas</i>, a maior parte; <i>assimilados</i>, os que sabiam ler e escrever português e ser cristãos; <i>cidadãos</i>, só após a assimilação (vestir à ocidental)</p> <p>O cidadão era fruto da missão civilizadora do país (tese do luso-tropicalismo)</p> <p>O Estatuto dos Indígenas só é revogado em 1961</p>	<p>Refer e explica todos os aspectos enunciados Utiliza correctamente a fonte e a terminologia específica da disciplina (de forma adequada e sistemática)</p> <p>Explicação de mais de metade dos aspectos referidos; utilização correcta da fonte e da terminologia específica (de forma adequada)</p> <p>Apresentação justificada de metade dos aspectos enunciados e utilização incompleta da fonte e da terminologia específica (de forma adequada)</p> <p>Identificação de 1 aspecto com referência à fonte; pouca utilização da terminologia específica</p> <p>Identificação de 1 aspecto com referência à fonte; pouca utilização da fonte na resposta</p>	<p>25 24 23</p> <p>21 20 19</p> <p>17 16 15</p> <p>13 12 11</p> <p>9 8 7</p>
<p>Questão 2</p> <p>COMPETÊNCIAS</p> <p>Situa cronologicamente e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os</p> <p>Situa, caracteriza e relaciona factores condicionantes da realidade histórica</p> <p>Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial</p>	<p>CONTEÚDOS</p> <p>“Portugal assinou a Carta das Nações Unidas = entrada na ONU em 1955 votou a favor da resolução do direito à independência de todos os povos [Resolução nº1514 da ONU].” em 1960</p> <p>Mas Portugal assume-se como Estado pluricontinental e multirracial e não reconhece possuir colónias; não cria condições para a autodeterminação desses espaços, passando a investir no seu desenvolvimento (Pl. Fomento) Revogação do Acto Colonial e revisão da Constituição em 1951: substituição do conceito de império por Ultramar Português e de colónia por província ultramarina OU Portugal do Minho a Timor OU política de integração: “Portugal nunca aceitou aplicar esta decisão internacional. (...) o governo português insistiu que nós éramos províncias portuguesas”</p> <p>Isolamento internacional Portugal: “orgulhosamente sós”</p>	<p>Refer e explica todos os aspectos enunciados Utiliza correctamente a fonte e a terminologia específica da disciplina (de forma adequada e sistemática)</p> <p>Explicação de mais de metade dos aspectos referidos; utilização correcta da fonte e da terminologia específica (de forma adequada)</p> <p>Apresentação justificada de metade dos aspectos enunciados; utilização incompleta da fonte e da terminologia específica (de forma adequada)</p> <p>Identificação de 1 aspecto com referência à fonte; pouco uso da terminologia específica</p> <p>Identificação de 1 aspecto com referência à fonte; pouca utilização da fonte na resposta</p>	<p>25 24 23</p> <p>21 20 19</p> <p>17 16 15</p> <p>13 12 11</p> <p>9 8 7</p>

Questão 3	CONTEÚDOS
COMPETÊNCIAS	<p>“Nesse momento, como sabeis, a África começou a tornar-se independente.(...) As outras potências colonialistas decidiram descolonizar” 2ª vaga de descolonização – 1956 – potências abrangidas França, Bélgica, Inglaterra (entre outras);</p> <p>Confedência de Bandung - 1955 – apoio dos descolonizados aos colonizados</p> <p>OUA – 1963 - defender a independência dos povos africanos e combater o neocolonialismo</p>
Identifica a multiplicidade de factores	“Vimos a África começar a ter Estados independentes e decidimos fazer todos os esforços para conseguirmos também o nosso direito à autodeterminação e à independência” com base na Carta das Nações Unidas, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Resolução 1514 da ONU;
Situa, caracteriza e relaciona factores condicionantes da realidade histórica	defesa da liberdade e da igualdade dos povos, da soberania nacional, da integridade territorial (definição de fronteiras), da não-ingestão externa
	“Respondiam sistematicamente contra as nossas aspirações com violência, com crimes, e nesse momento decidimos prepararmo-nos para lutar” Esgotamento da tentativa de negociação pacífica por recusa de Salazar, Legitimação da luta pela independência
Refere e explica todos os aspectos enunciados	Utiliza correctamente a fonte e a terminologia específica da disciplina (de forma adequada e sistemática)
Explicação de mais de metade dos aspectos referidos;	utilização correcta da fonte e da terminologia específica (de forma adequada)
	Nível intercalar
	30 29 28
	25 24 23
	Nível intercalar
	20 19 18
	15 14 13
	Nível intercalar
	10 9 8
Identificação de apenas um aspecto com referência à fonte; utilização rara da terminologia específica	
Descrição da fonte OU enunciação de aspectos genéricos OU não utilização da fonte na resposta	

Grupo II

Q.1COMPETÊNCIAS Saber conológica especialmente contextos mentos, contextualizando- os Identificar a relevância da ação de indivíduos Sua, caracteriza e relaciona factores condicionantes da realidade histórica	CONTEÚDOS 1949 quis dizer o ponto máximo numa frente unida contra o «Estado Novo». Campanha de Norton de Matos Desagregação da oposição – desentendimento quanto a candidatos “Não tardou que os seus componentes, comunistas, socialistas, moderados, velhos democráticos, levassem as disputas internas ao ponto da cisão” Comunistas – queriam uma revolução (ditadura do proletariado, colectivização de meios de produção, sociedade sem classes) Socialistas – defendem reformas por via legal (sociedade de classes e iniciativa/propriedade privada): dividem-se entre esquerda soc. (aceitam alianças com o PCP) e social democracia	20 17 14 11	19 16 13 10	18 15 12 9
Refere e explica todos os aspectos enunciados; Utiliza correctamente a fonte e a terminologia específica da disciplina (de forma adequada e sistemática)		20	19	18
Enunção de metade dos aspectos referidos; utilização correcta da fonte e da terminologia específica (de forma adequada)	Nível intercalar	17	16	15
Enunção de metade dos aspectos referidos; utilização incompleta da fonte e da terminologia específica (de forma adequada)		14	13	12
Enunção de menos de metade dos aspectos referidos e utilização incompleta da fonte; pouca utilização da terminologia específica	Nível intercalar	11	10	9
Descrição da fonte OU não utilização da fonte na resposta		8	7	6

CONTEÚDOS - Indicar 3 em 6		CONTEÚDOS	
Questão 2	COMPETÊNCIAS	Questão 3	COMPETÊNCIAS
Cruzar as fontes		Avalia a pertinência das fontes	
Situar cronológica e espacialmente acontecimentos, contextualizando-os	1- “Oposição centro-esquerda escolheu o general H Delgado” - socialistas, militares descontentes com o regime, monárquicos, e católicos 2 - Campanha “à americana” – contacto directo com a multidão, facilidade de comunicação - comícios; percurso por vilas e cidades do país (carro – f. C); 3- Forte mobilização popular – H Delgado exprime o descontentamento geral e ganha grande adesão ao profenir em relação a Salazar “obviamente demito-o”; meios de comunicação enfrentam o regime reproduzindo as palavras e a coragem de Delgado. 4 - União da oposição e desistência do PCP da candidatura de Arlindo Vicente – “a oposição centro-esquerda escolheu (...) o general Humberto Delgado. (...) A Esquerda depressa se deu conta do carisma de Delgado, renunciando à sua candidatura e alinhando atrás dele.” 5- intervenção/ repressão da polícia em Lisboa para impedir as manifestações de apoio “A GNR separa a multidão de Humberto Delgado na sua chegada à estação de Santa Apolónia em Lisboa, 16/05/1958” (fonte C) 6 - Não desistência de Humberto Delgado e apelo ao voto ao contrário do que era costume - “os candidatos oposicionistas, ou desistiam nas vésperas do acto, ou (...) perdiam”	Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões	% significativa da população activa na agricultura anos 50 e 60, produzindo só c. 1/3 riqueza nacional = baixos índices de produtividade e necessidade de importação de géneros alimentícios – fonte que desmente a autarcia (importante para situar a evolução) Problemas causados devido a falta de investimento, fraca mecanização, estrutura da propriedade agrícola: - Miniúnião a Norte – produção para autoconsumo; - Latifúndio no Sul – absentismo dos proprietários e gestão por capatazes: subaproveitamento das terras; exploração da mão-de-obra com baixos salários;resistência da maior parte dos proprietários a mudanças (ex:novos planos de rega) Falência do sector agrícola: produção de alimentos pobres (cereais, batata e vinho) Éxodo rural nos anos 60 – procura de trabalho na indústria - cidades ou emigração
Os mesmos critérios enunciados na 1ª questão		Os mesmos critérios enunciados na 1ª questão	
Questão 4	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	
Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os	Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos	“O principal reflexo da oposição ao regime verificou-se sempre que se realizavam eleições legislativas, ou nos períodos de escolha do Chefe do Estado” (f. B) - Hipótese denuncia e desestabilização do regime: “Durante o mês de campanha, o Governo reduzia a censura a um mínimo” (f. B) - oposição aproveita a liberdade de expressão ainda que condicionada; sendo depois exercida sobre toda a produção cultural, em especial: Imprensa, rádio, cinema, teatro e televisão (1957); Imobilismo político: controlo dos cadernos eleitorais para garantir a vitória dos candidatos do regime “não se efectivavam modificações na lei eleitoral, não se garantia a liberdade de voto nem se alargava o recenseamento” - Eleições permitem reconhecer os opositores e prendê-los / tortura: Aljube; Caxias; Peniche; Campo de concentração do Tarrafal; Manutenção da repressão policial – PIDE (polícia política) e GNR separa a multidão de Humberto Delgado na sua chegada à estação de Santa Apolónia em Lisboa, 16/05/1958 (fonte C) / primavera marcelista Polícia de choque contra os manifestantes à saída do III Congresso da Oposição Democrático Aveiro, 1973(fonte C)- após a abertura inicial (período das reformas liberais, Marcello Caetano intensifica a repressão policial (detenções de oposicionistas e estudantes). Pressões externas “As campanhas eleitorais tornaram-se (...) uma excelente arma de propaganda para [Salazar] vencer as nações estrangeiras de que a situação política portuguesa nada tinha de fascista” (fonte B) – dar uma imagem internacional de democracia; amnistiar presos políticos a seguir à 2ª GM para agradar aos aliados; apoio discreto EUA e Inglaterra a Salazar OU contexto da Guerra Fria = contenção do comunismo OU entrada de Portugal na NATO e ONU o crescimento económico: os Planos de Fomento “regime industrial que vigorou no último quarto de século nem permitiu que nos aproximássemos do conjunto dos países europeus economicamente avançados, (...), nem melhorou a nossa posição em relação a outros” (fonte F) 1ª fase – autárquica - política de condicionamento industrial – manutenção do corporativismo OU Dirigismo OU Conselho Nacional de Corporações, que estabelece preços, salários, quantidades de produção para evitar concorrência OU garantir a harmonia social I Plano de Fomento - Fraca industrialização; prioridade a infra-estruturas: electrididade, transportes e comunicações; II Plano de Fomento (1959-64) indústria pesada (ex. siderurgia, metalomecânica, petroquímica, adubos e celulose); fomento colonial; integração na EFTA OU acordos com o BIRD e FMI (1960) OU protocolo com o GATT (1962) 2ª fase – abertura ao exterior e reforço da economia privada “temos, e rapidamente, que mudar de via para nos industrializarmos a fundo (...), rejeitando a autarcia” (f. F) Plano de fomento Intercalear (1965-67) – abertura à iniciativa privada: grupos privados 3ª fase – internacionalização da economia portuguesa: III Plano de Fomento (1968-73) exportação de produtos nacionais “desenvolvimento da exportação de produtos que possamos produzir em condições de custo internacionalmente concorrenciais” (fonte F);Abertura a investimentos estrangeiros OU multinacionais OU grandes grupos económicos OU complexo de Sines (tratamento do petróleo de Angola); Resultados do crescimento económico visíveis na mudança da estrutura da população activa em 1970 - 33% na Indústria e 12% no comércio contra 32% na agricultura	
Mobilização dos aspectos solicitados nos tópicos de orientação da resposta para fundamentar a resposta, articulando-os com a interpretação e cruzamento das fontes: Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina		Mobiliza conhecimentos históricos para fundamentar opiniões	
Apresentação de mais de metade dos aspectos enunciados para cada tópico de desenvolvimento ou desenvolvimento completo de um e parte do outro; utilização adequada das informações das fontes e da terminologia específica		Distinguir situações de ruptura e continuidade	
A apresentação de metade dos aspectos enunciados para cada tópico de desenvolvimento e utilização incompleta das informações das fontes; pouca utilização da terminologia específica		Mobilização dos aspectos solicitados nos tópicos de orientação da resposta para fundamentar a resposta, articulando-os com a interpretação e cruzamento das fontes: Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina	
Identificação parcial dos aspectos enunciados para cada tópico de desenvolvimento e utilização muito incompleta das informações das fontes		Apresentação de mais de metade dos aspectos enunciados para cada tópico de desenvolvimento ou desenvolvimento completo de um e parte do outro; utilização adequada das informações das fontes e da terminologia específica	
		A apresentação de metade dos aspectos enunciados para cada tópico de desenvolvimento e utilização incompleta das informações das fontes; pouca utilização da terminologia específica	
		Identificação parcial dos aspectos enunciados para cada tópico de desenvolvimento e utilização muito incompleta das informações das fontes	
		50 47 45	
		40 37 35	
		30 27 25	
		20 17 15	
		10 7 5	

Resolução das tarefas

Ilda

Unidade 1 - Módulo 7

- Soviética ...
a) ✓
- ditadura do proletariado ...
a) ✓
- centralismo democrático ...
b) ✓
- Comunismo ...
a) ✓
- stalinismo-leninismo
a) ✓

Unidade 1 - Módulo 8

- Guerra Fria ...
c) ✓
- social-democracia ...
b) ✓
- democracia cristã ...
a) ✓
- sociedade de consumo ...
a) ✓
- democracia popular ...
a) ✓

Unidade 2 - Módulo 8

- poder popular ...
a) ✓

①

② Humberto Delgado foi um candidato à oposição Democrática que os socialistas apoiaram no maioritariamente. "Foi o que aconteceu (...) fascista".
"As eleições presidenciais de 1958 (...) a oposição centro-esquerda escolheu (...) o general Humberto Delgado (...) A esquerda depressa se deu conta do colapso de Delgado renunciando à sua candidatura e alinhando atrás dele".

Marisa

Conceitos Módulo 7

- Soviética ...
c) ✓
- ditadura do proletariado ...
a) ✓
- centralismo democrático ...
a) ✓
- Comunismo ...
b) ✓
- stalinismo-leninismo ...
a) ✓

Módulo 8

- Guerra fria ...
c) ✓
- social-democracia ...
a) ✓
- democracia cristã ...
a) ✓

- sociedade de consumo ...
a) ✓

- democracia popular
b) ✓

teste

1-

Existem cisões entre as forças da oposição democrática após 1949 porque, com o avançar do tempo, cada vez que existam eleições, nomeadamente, legislativas a oposição democrática dividia-se, porque: (...) os candidatos oposicionistas, ou desistiam nas vésperas do acto, ou (...) perdiam (...); isto visto que Salazar mandava prender todos os seus opositores.

Existem cisões devido, também, às ideologias de cada partido fazendo com que nem todos aceitem uma união devido a essas ideologias. (...) os seus componentes, comunista, socialistas, moderados, velhos democráticos, levavam as disputas internas ao ponto da cisão. (...).

Continuar com ...

2 - Podemos afirmar três aspectos que tenham transformado a campanha de ~~Humberto~~ Humberto Delgado num sobressalto político para o regime devido a: a) popularidade ~~que o general~~ ~~detinha~~ e a influência que o general detinha sobre a população; foi o único candidato da oposição que pôs em causa o poder político de Salazar ~~(...)~~ e porque foi também o único a ir com as eleições até ao fim, visto que os candidatos, da oposição, (...) desistiam (...) ou perdiam (...).

Podemos ver a influência que Delgado detinha sobre a população na fonte C onde demonstra a GNR a impedir a população de Lisboa de aderir à campanha o que não aconteceu no Porto.

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS UNIDADES

1 - Conceitos - Os estruturantes, enunciados no programa, estão marcados com asterisco. Deves marcar a alínea que corresponde à interpretação mais correcta da noção ou conceito apresentado.

Unidade 1 Módulo 7

- Sovieta é um Conselho formado por
- camponeses, operários, soldados e marinheiros da Alemanha.
 - proprietários, industriais, soldados e marinheiros da Alemanha.
 - camponeses, operários, soldados e marinheiros da Rússia.
 - proprietários, industriais, soldados e marinheiros da Rússia.
- NOTA: Tomaram-se a base da organização do Estado da URSS.
- A ditadura do proletariado é, segundo Marx, um regime em que
- o proletariado domina o poder pela revolução/violência e, por consequência, a burguesia.
 - o proletariado domina o poder pelas reformas legislativas, permitindo a existência da burguesia.
 - a burguesia domina o poder e, por consequência, o proletariado.
 - a burguesia domina o poder pelas reformas legislativas, permitindo a existência do proletariado.
- Centralismo democrático é um princípio do Partido Comunista e do Estado soviético que define que os órgãos dirigentes são escolhidos
- (de baixo para cima), formando-se uma cadeia hierárquica.
 - pela qual são transmitidos os ordens às bases, devendo ser obedecidas por quem tenha votado nelas ou não.
 - pela qual são transmitidas as ordens às bases, devendo ser obedecidas apenas pelos que votaram nelas.
 - que só serve para aqueles que votaram as ordens a transmitir às bases.
 - que não tem qualquer importância na transmissão das ordens às bases.
- O comunismo é uma ideologia que representa o fim da caminhada do socialismo, permitindo que todos tenham as suas necessidades satisfeitas, alcançando-se assim uma sociedade
- de classes e a ausência do Estado.
 - de classes e o totalitarismo do Estado.
 - sem classes e a ausência do Estado.
 - sem classes e o totalitarismo do Estado.
- Marxismo-leninismo* corresponde à adaptação, por Lenine, do marxismo na Rússia. Para ele, a ditadura do proletariado (composto por camponeses e operários) identifica-se com a ditadura do Partido
- Comunista, que representa o Estado e que deve promover a emancipação do proletariado.
 - Socialista, que representa o Estado e que deve promover a emancipação do proletariado.
 - Comunista, que representa os seus eleitores, promovendo a emancipação do proletariado.
 - Socialista, que representa os seus eleitores, promovendo a emancipação do proletariado.

Unidade 1 Módulo 8

- Designa-se por Guerra Fria* o período em que existe concorrência armamentista, espionagem, fomento de conflitos (para controle de novas zonas de influência) e propaganda ideológica agressiva entre
- os não-alinhados e o bloco capitalista.
 - os não-alinhados e o bloco socialista.
 - o bloco capitalista e o bloco socialista.
 - o bloco capitalista e o Terceiro Mundo.
- A social-democracia* defende que o sistema capitalista deve ir resolvendo os problemas sociais
- assegurando que a transição para o socialismo se faz através de reformas legislativas, de forma pacífica.
 - evitando que a transição para o socialismo se faça através de reformas legislativas, de forma pacífica.
 - exigindo que a transição para o socialismo se faça através de uma revolução da classe operária.
 - exigindo que a transição para o socialismo se faça através de uma revolução das classes médias.
- A democracia cristã* defende a aplicação dos princípios cristãos à
- política, aliando-os à defesa da propriedade privada.
 - política, aliando-os à defesa da propriedade colectiva.
 - sociedade, aliando-os à eliminação da luta de classes.
 - sociedade, aliando-os à criação de ordens mendicantes.
- Sociedade de consumo estimula nas populações a ideia de que o bem-estar é conseguido pela aquisição de bens e serviços que são
- essencialmente supérfluos, permitindo continuar a produzir e a consumir em ritmo acelerado.
 - essencialmente supérfluos, destruindo assim o ritmo de produção e de consumo.
 - fundamentais, permitindo continuar a produzir e a consumir para satisfação das necessidades básicas.
 - fundamentais, destruindo assim o ritmo de produção e de consumo.
- NOTA: O crescimento económico desta sociedade só é possível devido a o aumento do poder de compra.
- Democracia popular é o regime político dos países da Europa de Leste (implantado após a 2ª Guerra Mundial), que
- impõe o domínio da economia e da sociedade por um partido único - o fascista.
 - impõe o domínio da economia e da sociedade por um partido único - o socialista.
 - impõe o domínio da economia e da sociedade por um partido único - o comunista.
 - impõe o domínio da economia e da sociedade por um partido único - a democracia.

12°C

II

1. Entre a Oposição Democrática existem "círculos" de acordo com diferentes opiniões e ideais políticos, dividiram-se entre comunistas, democráticos, socialistas, moderados, que não entravam em acordo. Não tardou que os seus componentes... ao ponto de criar "Fonte B" e não conseguiram derrubar o regime Fátima porque estavam a disputar entre eles, e as opiniões centrais supunham-se a guerra. H. D. Delgado criou muitos partidos, de influência socialista e capitalista o que tornava mais difícil para a escolha da população.

2. A campanha de H. Delgado foi um sobressalto político para o regime porque o general era muito popular e atraiu as atenções para si conquistando a confiança da população e da população, de acordo com a fonte B os outros partidos aliam-se ao general. A esquerda deprimida se deu... aliando-se a ele, o que tornou a campanha mais consistente e a adesão da população foi enorme devido à revolta contra o regime, de acordo com a fonte C as imagens mostram grande acção da população a manifestar e a apoiar a candidatura de Humberto Delgado, preocupando assim o regime, que tomou H. D. num alvo a abater.

Matilde

1. A oposição democrática em Portugal é caracterizada pela divergência que existe entre os vários partidos. "1949 ano em que houve eleições e era uma forma que o ~~partido~~ chefe de Estado Salazar, ditador, tinha de mostrar extenuamente que ele queria "liberdade".

"Fonte B" (...) 1949 quis dizer o ponto máximo numa frente unida contra o Estado Novo. Não tinha que os seus componentes, comunistas, socialistas, moderados, velhos democráticos, deixassem as disputas internas ao ponto da visão (...)" Nesta parte da fonte podemos verificar a diversidade que existia na oposição e que não conseguiu um consenso entre eles.

Por um lado, os comunistas que ~~era~~ foram a oposição mais forte ao longo do tempo pois tinham o apoio da URSS, formavam ainda que apoiava os partidos comunistas nos diversos países. Tínhamos também alguns "descendentes" dos apoiantes da 1ª República e depois numa forma mais complexa complicada os socialistas só que estes próprios socialistas entre eles existia grande confronto de ideias, por isso existia os socialistas mais à esquerda, ou seja, os socialistas democráticos e os socialistas que às vezes por certos interesses por algumas situações se aliavam aos comunistas. Outro aspecto importante é que os comunistas queriam uma mudança através de revoluções e os socialistas de uma forma mais pacífica através de eleições.

2. Humberto Delgado foi um candidato ~~representado~~ apresentado pela oposição Democrática, e apoiado maioritariamente pelos socialistas. "Nos eleições presidenciais de 1958 (...) a oposição centro-esquerda escolheu (...) o general Humberto Delgado (...) A esquerda de esquerda se deu conta do caso de Delgado, renunciando à sua candidatura e alinhando atrás dele."

(Fonte B). Humberto Delgado, foi uma personagem marcante na história da oposição Democrática devido à sua personalidade forte e destemida. Os três aspectos marcantes de sua campanha para as eleições de 1958 foram:

- A sua campanha foi realizada a maneira "amadora", como se chama pois percorreu o país de Norte a Sul falando directamente com as pessoas e teve uma grande adesão. Na fonte C podemos verificar que ele foi proibido de entrar na Capital Lisboa para não humilhar Delgado de Salazar e seu regime.

- Pela primeira vez, Salazar e o seu regime foi posto em causa pelos meios de comunicação.

- O "enfrento" Salazar sem desistir, como ~~eram~~ outras candidaturas de oposição democrática, às bocas de urna. Mas perdeu pois houve fraude eleitoral e foi obrigado a fugir, a exilar-se.

Módulo 7
Soviético... ☒ C
Ditadura do Bolchevismo... ☒ X
Centralismo Democrático... ☒ A
Comunismo... ☒ X
Marxismo-Leninismo... ☒ X

2 em 5

Módulo 8
Guerra-fria... ☒ C
Social-Democracia... ☒ A
Democracia cristã... ☒ X
Solidariedade de consumo... ☒ A
Democracia Popular... ☒ B

4 em 5

Jorge

1 - As eleições entre as forças da oposição, foram realizadas em 1949.

Não havia união entre a oposição democrática, pois, os grupos partidários existentes em Portugal eram muitos. Apesar de todos estarem unidos para derrubar o regime fascista "1949 quis dizer o ponto máximo numa frente unida contra o Estado Novo". No entanto, as ideologias eram diferentes, muito diferentes e cada um dos partidos quer "puxar" o poder para si.

"Comunistas, socialistas, moderados, velhos democráticos, lavassem as disputas internas ~~entre~~ ao ponto da visão". Concluímos que, entre muitos grupos partidários, tem um objetivo de derrubar o regime, e separando entre si, são os ideais. *im*

2 - Humberto Delgado:

- Movimentava grande parte da população (doc. c 1958) *im*

- Tinha grande capacidade argumentativa "Carisma de Delgado"

- Estilo americano, que ~~passa~~ ^{trava} uma relação de proximidade com a população.

im

(o aluno neste dia estava particularmente mal disposto fisicamente; teve de sair rapidamente!)

Módulo 7
Soviético... ☒ C
Ditadura do proletariado... ☒ A
Centralismo democrático ☒ A
Comunismo ☒ X

4 em 5

Módulo 8
Guerra-fria ☒ C
Social-democracia ☒ A
Democracia cristã ☒ A
Solidariedade de consumo ☒ A
Democracia popular ☒ X

4 em 5

RESOLUÇÃO DE UMA TAREFA

Esta tarefa está dividida em 2 partes.

Na 1ª resolves as questões de escolha múltipla de parte de uma ficha de auto-avaliação que vou entregar à turma na próxima aula.

Na 2ª parte resolves as questões 1 e 2 do II Grupo do último teste que realizámos em Março (cuja matéria corresponde às aulas assistidas).

1ª parte

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DAS UNIDADES

I – Conceitos - Os estruturantes, enunciados no programa, estão marcados com asterisco. Deves marcar a alínea que corresponde à interpretação mais correcta da noção ou conceito apresentado.

Unidade 1 Módulo 7

Soviete é um Conselho formado por a) camponeses, operários, soldados e marinheiros da Alemanha. b) proprietários, industriais, soldados e marinheiros da Alemanha. c) camponeses, operários, soldados e marinheiros da Rússia. d) proprietários, industriais, soldados e marinheiros da Rússia. NOTA: Tomaram-se a base da organização do Estado da URSS.
A ditadura do proletariado é, segundo Marx, um regime em que a) o proletariado domina o poder pela revolução/violência e, por consequência, a burguesia. b) o proletariado domina o poder pelas reformas legislativas, permitindo a existência da burguesia. c) a burguesia domina o poder e, por consequência, o proletariado. d) a burguesia domina o poder pelas reformas legislativas, permitindo a existência do proletariado.
Centralismo democrático é um princípio do Partido Comunista e do Estado soviético que define que os órgãos dirigentes são escolhidos (de baixo para cima), formando-se uma cadeia hierárquica, a) pela qual são transmitidas as ordens às bases, devendo ser obedecidas por quem tenha votado nelas ou não. b) pela qual são transmitidas as ordens às bases, devendo ser obedecidas apenas pelos que votaram nelas. c) que só serve para aqueles que votaram as ordens a transmitir às bases. d) que não tem qualquer importância na transmissão das ordens às bases.
O comunismo é uma ideologia que representa o fim da caminhada do socialismo, permitindo que todos tenham as suas necessidades satisfeitas, alcançando-se assim uma sociedade a) de classes e a ausência do Estado. b) de classes e o totalitarismo do Estado. c) sem classes e a ausência do Estado. d) sem classes e o totalitarismo do Estado.
Marxismo-leninismo* corresponde à adaptação, por Lenine, do marxismo na Rússia. Para ele, a ditadura do proletariado (composto por camponeses e operários) identifica-se com a ditadura do Partido a) Comunista, que representa o Estado e que deve promover a emancipação do proletariado. b) Socialista, que representa o Estado e que deve promover a emancipação do proletariado. c) Comunista, que representa os seus eleitores, promovendo a emancipação do proletariado. d) Socialista, que representa os seus eleitores, promovendo a emancipação do proletariado.

Unidade 1 Módulo 8

Designa-se por Guerra Fria* o período em que existe concorrência armamentista, espionagem, fomento de conflitos (para controle de novas zonas de influência) e propaganda ideológica agressiva entre a) os não-alinhados e o bloco capitalista. b) os não-alinhados e o bloco socialista. c) o bloco capitalista e o bloco socialista. d) o bloco capitalista e o Terceiro Mundo.
A social-democracia* defende que o sistema capitalista deve ir resolvendo os problemas sociais a) assegurando que a transição para o socialismo se faz através de reformas legislativas, de forma pacífica. b) evitando que a transição para o socialismo se faça através de reformas legislativas, de forma pacífica. c) exigindo que a transição para o socialismo se faça através de uma revolução da classe operária. d) exigindo que a transição para o socialismo se faça através de uma revolução das classes médias.
A democracia cristã* defende a aplicação dos princípios cristãos à a) política, aliando-os à defesa da propriedade privada. b) política, aliando-os à defesa da propriedade colectiva. c) sociedade, aliando-os à eliminação da luta de classes. d) sociedade, aliando-os à criação de ordens mendicantes.
Sociedade de consumo estimula nas populações a ideia de que o bem-estar é conseguido pela aquisição de bens e serviços que são a) essencialmente supérfluos, permitindo continuar a produzir e a consumir em ritmo acelerado. b) essencialmente supérfluos, destruindo assim o ritmo de produção e de consumo. c) fundamentais, permitindo continuar a produzir e a consumir para satisfação das necessidades básicas. d) fundamentais, destruindo assim o ritmo de produção e de consumo.
NOTA: O crescimento económico desta sociedade só é possível devido a o aumento do poder de compra.
Democracia popular é o regime político dos países da Europa de Leste (implantado após a 2ª Guerra Mundial), que a) impõe o domínio da economia e da sociedade por um partido único – o fascista. b) impõe o domínio da economia e da sociedade por um partido único – o comunista. c) impõe o domínio da economia e da sociedade por um partido único – o socialista. d) impõe o domínio da economia e da sociedade por um partido único – o democrata

2ª parte

Questões

1. Porque é que há “cisões” entre as forças da Oposição Democrática após 1949 (fonte B)?
2. Cruzando as fontes B e C, indica, justificando, 3 aspectos que tenham transformado a campanha de Humberto Delgado num sobressalto político para o regime.

Fonte B – A oposição democrática

O principal reflexo da oposição ao regime verificou-se sempre que se realizavam eleições legislativas, ou nos períodos de escolha do Chefe do Estado. Durante o mês de campanha, o Governo reduzia a censura a um mínimo (...). Como, não se efectivavam modificações na lei eleitoral, não se garantia a liberdade de voto nem se alargava o recenseamento, os candidatos oposicionistas, ou desistiam nas vésperas do acto, ou (...) perdiam. Foi o que aconteceu em 1949, 1951, 1953, 1957, 1958, 1961 e 1965. As campanhas eleitorais tornaram-se (...) uma excelente arma de propaganda para [Salazar] convencer as nações estrangeiras de que a situação política portuguesa nada tinha de fascista.

(...) 1949 quis dizer o ponto máximo numa frente unida contra o «Estado Novo». Não tardou que os seus componentes, comunistas, socialistas, moderados, velhos democráticos, levassem as disputas internas ao ponto da cisão. (...)

[N]As eleições presidenciais de 1958 (...) a oposição centro-esquerda escolheu (...) o general Humberto Delgado. (...) A Esquerda depressa se deu conta do carisma de Delgado, renunciando à sua candidatura e alinhando atrás dele.

Oliveira Marques, *História de Portugal*

Fonte C – Duas fases da repressão interna



1958

A GNR separa a multidão de Humberto Delgado na sua chegada à estação de Santa Apolónia, em Lisboa



1973

A polícia de choque carrega sobre os manifestantes à saída do III Congresso da Oposição Democrática, em Aveiro

Ilda

A PREENCHER PELO ALUNO	
CLASSIFICAÇÃO DE <u>33</u> PONTOS	PONTOS (<u>33</u>)
CORRESPONDENTE A <u>33</u> VALOR SS	POR ARREDONDAMENTO AS UNIDADES
DATA <u>21/6/93</u>	RUBRIC. <u>2727</u>
OBSERVAÇÕES	
ATENÇÃO: NÃO EScreva O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENHA DE SER ANULADA	

Grupo I

① As três práticas políticas do estalinismo evidenciadas nos documentos 1 e 2 são contra o imperialismo, queriam fazer luta contra o imperialismo, no documento 1 poderia retirar a frase "a luta sem tréguas contra tais elementos e a sua expulsão do Partido... sucesso da luta contra o imperialismo" para afirmar o que disse.

Segundo diz no documento 1 "grupos pequeno-burgueses penetram, de uma forma ou de outra, no Partido" e na imagem do documento 2 pode-se ver isto, os pequenos-burgueses são escravizados até ao máximo para ganharem algum dinheiro para sobreviver e o Partido fica a ganhar com isso porque assim há produção e há o que vender e o estado lucra, é uma outra prática política.

A última prática política era a censura, que era uma

TRANSPORTE → 3

Página 1

A TRANSPORTAR →

Grupo II

① As três razões que justificam que o pedido de adesão de Portugal à CEE só tenha sido apresentado após 1974 foram que Portugal queria paz e já estava cansada de guerra, logo queria melhorar o seu país, das condições da autoria são quando ele diz: "começa por ser um acordo económico entre dois países... a vontade comum de paz e de () abandonar a guerra como forma de resolução dos conflitos... mercado comum e para um espaço de livre comércio, orientando as políticas... concebida e negociada: "garantia política de que Portugal viveria tranquilamente a consolidação e o aprofundamento da nossa jovem democracia, ao abrigo de golpes militares ou outras aventuras, então possível a certeza que foi acabada de dizer Portugal queria-se ver livre "das duas ditaduras" e ter tranquilidade."

② As três razões que contribuíram para a evolução da produção soviética no período de 1928 a 1940 foram a adoção de uma mais barata, mecanização melhor e o aumento dos salários; começou haver mais produção, melhores condições de vida devido () estas razões, pois podemos verificar no quadro do documento 3 que os resultados, por exemplo petróleo, carvão, número de ferros, aço e etc. () tiveram um aumento bastante devido de 1928 a 1940.

③ As três objectivos do apelo do presidente americano ao presidente da URSS, contidos no documento 4 são: diminuir as armas, pôr ao mundo quando diz: "elimine esta ameaça mundial, temerária e provocadora, a paz no mundo e os relacionamentos entre as nações duas superpotências." Dele ao presidente da URSS para se juntar a eles, americanos, "abandonar esta competição pelo domínio do mundo e para que se junte a nós num esforço histórico... pôr fim à perigosa corrida aos armamentos." () O último objectivo do presidente americano era distribuir as armas nucleares estratégicas com

TRANSPORTE → 3

Página 2

A TRANSPORTAR →

que Portugal melhorou, em todos os condições, por exemplo, saúde, alimentação, habitação e etc. Como o autor diz () não pôde a nível económico, financeiro que Portugal evoluiu mas também a nível cultural e um "país reconhecível em relação ao que era antes das coisas".

③ A conclusão do Tratado de Maastricht para o aprofundamento político-económico do projecto europeu, tendo em conta o documento "Portugal beneficiou imediatamente com a nossa adesão () à CEE", base antes o neo-liberalismo que reduziu a inflação e trouxe benefícios a prazo isto fez com que houvesse melhoria das condições de vida, aumento da inflação, reformas a pagar aos idosos, direitos humanos (liberdade, voto), mais possibilidades de estudos, direito a votar no país de residência. O autor () afirma isto quando diz "valor da liberdade individual, política, religiosa e da dignidade da pessoa humana; a assunção dos direitos humanos... respeito pelos autênticos e o direito à diferença... apaz política, religiosa, social, culturais e sexuais de cada ser humano; a luta contra as desigualdades sociais e o direito de cada pessoa a viver em sociedades de bem-estar... bem-estar... futuro incerto... solidariedade em relação a todas as povos e etnias." Podemos também a ter protecção policial.

TRANSPORTE → 33

Página 3

A TRANSPORTAR →

DESIGNAÇÃO DO TÍTULO DE 12

A PREENCHER PELO JUIZ

CLASSIFICAÇÃO DE 1082 PONTOS (Cota + 2015)

CORRESPONDENTE A 110 VALORES (1103) POR ARREDONDAMENTO ÀS UNIDADES

DATA 30/10/12 RUBRICA

OBSERVAÇÕES

CÓD. 2727

ATENÇÃO: NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENA DE SER ANULADA

COTAÇÕES

18

18

36

Marcos 003 - Excluído da Edição do Ministério da Educação

Página 1

A TRANSPORTAR

TRANSPORTE → 36

18

30

84

Página 2

A TRANSPORTAR

TRANSPORTE → 84

4

8

36

Página 3

A TRANSPORTAR

TRANSPORTE → 36

6

102

Página 4

A TRANSPORTAR

A PREENCHER PELO ALUNO			
CLASSIFICAÇÃO DE	98	PONTOS	100
CORRESPONDENTE A	10	VALORES	100
DATA	30/5/93	RUBRICA	
OBSERVAÇÕES			
ATENÇÃO: NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENALIDADE DE SER ANULADA			
<p>Grupo I</p> <p>1. Segundo os documentos um e dois, as três políticas estalinistas que se identificam são: a criação das zonas e zonas, ou seja a colectivização dos campos. Esta política tinha a mesma efeito que a colectivização dos meios de produção mas para o campesinato, marcava a fim das sulgas, todos os camponeses deviam entregar as suas terras ao estado e trabalhar nelas (deixavam de trabalhar para eles próprios para trabalhar para o estado) quem fosse contra isso era preso e obrigado a efectuar trabalho forçado nos campos de concentração. (Documento 2)</p> <p>Outra medida política do estalinismo, preso perseguição, prisão e tortura de todos os que eram contra o estado, contra o partido; (...) grupos pequenos-burgueses penetram (...) no Partido; (...) E' reles, (...), que reside (...), a origem da desorganização do Partido (...). A luta sem tréguas contra tais elementos e a sua expulsão do Partido são, (...)</p>			

Modelo 0423 — Exclusivo da Editorial do Ministério da Educação

Página 1

A TRANSPORTAR →

COTAÇÕES	
condição porvia do sucesso da luta contra o imperialismo; ou seja Estaline faz uma espécie de "limpeza" dentro do Partido Comunista, e todos aqueles que em quem ele não confiava eram perseguidos, presos e torturados ou levados para os campos de concentração e tortura concentrados na Sibéria. (Documento um e dois).	16
3. O documento quatro situa-se em plena Guerra Fria, numa das situações consideradas graves e propicia a ocorrência de uma terceira guerra mundial. Os três objectivos enunciados no discurso do presidente dos EUA Kennedy são: (...) Apelo ao Presidente Kruchitchev para que cesse e elimine esta ameaça chinesa. (...) provocatória, a paz no mundo (...), ou seja Kennedy, pede, ao, apela a Kruchitchev que retire a base de mísseis de Cuba, visto que a permanência das mesmas seria uma constante ameaça para os Estados Unidos da América e que poderiam provocar uma 3ª guerra mundial (neste documento nota-se explicitamente o medo do nuclear (...)). (...) Apelo ao Presidente Kruchitchev (...), para que abandone esta competição pelo domínio do mundo (...); ou seja, também pedido a Kruchitchev que	16

Página 2

A TRANSPORTAR →

TRANSPORTE	
desista, "abandone"; a ideia socialista/comunista de tornar o mundo todo Comunista; digo, que acabe e deliqua da ideia de continuar com o avanço do bloco comunista. (Este também é considerado outro dos grandes "medos" presentes na Guerra Fria) o medo do avanço comunista).	16
É por fim, o ultimo objectivo ao apelo de Kennedy a Kruchitchev era que (...) se junte a nós num esforço histórico, para por fim à perigosa corrida aos armamentos e para transformar a história do homem; Kennedy, nesta ultima parte do seu discurso pede que (...) se ponha fim à corrida armamentista que ambos faziam (Estados Unidos da América e URSS) e que a URSS se junte-se a eles, ou por outras palavras que se "junte-se" ao bloco capitalista.	30
4. O expansionismo soviético, começa no fim da 2ª Guerra Mundial (com a vitória dos aliados). No entanto o fim desta guerra marca o início de outra, a Guerra Fria. A URSS entra nesta guerra como (segundo) parte do bloco socialista e, como no bloco capitalista (Estados Unidos), começa uma corrida ao armamento e as alianças, ou seja, no caso da URSS, (como se pode verificar no documento cinco), é feito o chamado pacto de Varsóvia que abrangem alguns países de Europa de leste (documento cinco - segundo círculo); outro tipo de alianças que a URSS obtém, são com (entre) o Vietnã onde a guerra foi ganha pelos vietnamitas	46

Página 3

A TRANSPORTAR →

TRANSPORTE	
apoiados pelo URSS e com Cuba.	46
Enquanto que as influências dos Estados Unidos, as alianças, eram sobretudo na Europa e em redor da URSS, no bloco capitalista estas não eram tão concentradas (terceira círculo documento cinco).	
Outra "corrida" também muito característica da Guerra Fria era a guerra ao nuclear, onde poderes rebatiam com o de adquirir a nível de produção (documento três).	
O documento três demonstra um aumento de utilização do petróleo, carvão, aço e também de electricidade. Esta corrida ao armamento também condicionou muitos pontos históricos como a crise de Cuba, onde a URSS instala uma base de mísseis apontados para os Estados Unidos, (documento quatro) (...) instala de mísseis em Cuba (...) representa um perigo imediato (...), e outra situação semelhante foi a Crise/Guerra da Coreia.	
A URSS usa todo este cenário como pretexto para (...) A luta sem tréguas (...) contra o imperialismo (...) ou seja a luta contra o bloco capitalista (documento um).	
Em relação à base económica, ou ao poder económico da URSS, podemos afirmar que embora seja, (entre) ou tenha sido	46

Página 4

A TRANSPORTAR →

PROVA DE História A CÓDIGO 6123 N.º CONVENCIONAL 0290

AGRUP / CURSO Ciências Sociais e Humanas 1 CHAMADA

NÚMERO DE PÁGINAS UTILIZADAS 03 VERSÃO

CLASSIFICAÇÃO DE PORTOS VALORES POR ANDEDONAMENTO AS UNIDADES

DATA 28/6/23 RUBRICA

OBSERVAÇÕES

ATENÇÃO: NÃO ESCRIBA O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENHA DE SER ANULADA

Grupo I

*2 Continuação da pergunta 4

- um desenvolvimento a nível da produção de armas, nuclear (etc...) essa passou de isso, ou seja, apenas se preocupou em desenvolver a nuclear, a qualidade de vida dos seus habitantes e a sua economia interna era fraca.

Grupo II

1. tendo em conta o documento (discurso de Mário Soares), as três razões que justificam que o pedido de adesão de Portugal à CEE só tenha sido apresentada após 1974 são, a facto de, anteriormente a essa data (antes de 1974) Portugal estivera vivera sobre uma ditadura fascista, (...) Portugal Espanha, libertos das ditaduras, (...) entraram, (...) na Comunidade

COTAÇÃO 46

Página 1

A TRANSPORTAR 66

Económica Europeia (...); ou seja, apenas em 1974 conseguiram sair da ditadura e ~~apenas~~ seguir com uma Democracia liberal, 5

2. Os três aspectos positivos de adesão à CEE por Portugal foram; apoios financeiros (que proporcionaram construção de aeroportos, portos etc...) (...); apoios financeiros - como construção de portos, aeroportos, auto-estradas, hospitais, universidades, etc (...); (...); garantia política de que poderíamos viver ~~de~~ tranquilamente a consolidar e o aprofundamento da nossa jovem democracia, ao abrigo de golpes militares ou outras aventuras (...); o não correrem risco de cair em outra ditadura, ou fazer golpes militares, e, a (...) transformação de mentalidades e a abertura cultural e humana (...) ou seja o poder viver em união com outras culturas humanas e outras mentalidades. 20

3. ~~Condições de adesão~~

Foi com o tratado de Maastricht que a União Europeia resolveu sobre o comércio livre ~~entre~~ dos estados - membros, e a questão da moeda única que circula entre os países membros aderentes. 3

Página 2

A TRANSPORTAR 89

Grupo I

2. As razões que promoveram a evolução na produção ~~económica~~ Soviética foram; a entrada e apoio aos aliados por parte da URSS na ~~2ª~~ 2ª Guerra Mundial 1940 - aumento do uso do petróleo, carvão e electricidade. A guerra Fria - 1969/1986 - aumento ~~na~~ ~~op~~ da produção de quase todos os produtos, com destaque no petróleo, carvão, electricidade e Ago. 5

* Continuação da pergunta 1

(1. A alta medida, ~~para~~ ~~seguir~~ ~~como~~)

1. A alta medida tem haver com (...) fazer a guerra ao imperialismo (...), ou seja, ~~para~~ ~~o~~ avanço do bloco socialista

Grupo II

*3 Continuação da pergunta 1

1. Devido também ao nível económico em que ~~se~~ vivia, 4

Página 3

A TRANSPORTAR 98

ATENÇÃO: NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENA DE SER ANULADA

COTACÕES

20

Módulo 0402 – Exames de Edital do Ministério da Educação

Página 1

A TRANSPORTAR

20

TRANSPORTE → 50

50

24

74

Página 3

A TRANSPORTAR \rightarrow

74

TRANSPORTE → 20

20

30

50

A TRANSPORTAR \longrightarrow 50

Figure 2

TRANSPORTE 74

74

30

454

A TRANSPORTAR \longrightarrow

104

PROVA DE HISTÓRIA A	CODIGO	Nº CONVENIENCIAL
AGRUP./CURSO: <u>Política Externa e Relações</u>	FASE 1	CHAMADA
NÚMERO DE PÁGINAS UTILIZADAS <u>02</u>	VERSÃO <input type="checkbox"/>	<u>0323</u>

A PREENCHER PELO JORN

CLASSIFICAÇÃO DE <input type="checkbox"/>	PONTOS ()
CORRESPONDENTE A <input type="checkbox"/>	VALORES ()
DATA <u>30.08.2022</u>	RUBRICA ()
OBSERVAÇÕES	COO. <u>2427</u>

ATENÇÃO: NÃO ESCRIBA O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENA DE SER ANULADA

do acordo de Potsdam, Washington. Como vemos no documento S a respeito a abasça que o CORUS fez com AUSA. A principal base comunista do poder da URSS consistia na produção de armamentos que seria pode como ameaça para os capitalistas e para o escape das corporações militares as áreas de influência, e para mostrar a seu poder a URSS sabia o primeiro haviam se espargido o que despolitiza a doutrina soviética mas como a política da URSS era estava paga pelos não conseguiram competir com os países capitalistas com a libre livre mercado, a livre concorrência, que despolitizava a Gorbaciov e Chernobyl uma nova política q de desenvolvimento econômico que falhou e que acabou perdendo marketo a URSS tornou assim o mundo bipolar.

GRUPO II

2. De acordo com o discurso do autor, as três razões que justificam que o pedido de adesão de Portugal à CEE no "terceiro" tenha não apenas sido rejeitado após 1974 foram:

- 1. O valor da paz... não só como rejeição da guerra...
- 2. O valor da liberdade individual... Direitos humanos "estes valores" foram assumidos politicamente com a fim da Ditadura e da subjugação Salazarista, com o 25 de Abril de 1974 "Portugal e Espanha, libertas das duas ditaduras" com o início da democracia, pilas da CEE
- 3. O princípio político. "Foi, portanto, desde o início, um projecto... comum de paz e de renúncia à guerra... conflitos" e Portugal antes de 1974 fazia a guerra colonial para defender as suas províncias ultramarinas, o que vai contra os princípios da CEE.

2. De acordo com o segundo o Autor as três aspectos positivos de Adesão de Portugal à CEE foram:

- 1. "garantia política de que... porém democracia... entã positivos" a integração com os outros países da CEE que garantia a paz "não foram só os apoios financeiros

2. De acordo como segundo o Autor outros aspectos positivos de Adorno de Portugal à CEE foram "garantia política de que ... por em democracia ... então passíveis" a integração com os outros países membros de CEE que garantia a paz "mas foram só os apoios financeiros

... hospitais ... transformações de Portugal " o desmancho das infra-estruturas e bens necessários, " foi sobretudo, ... mentalidade ... que o ... europeu nos trouxe " a possibilidade de interagir com outras culturas e a abertura das mentalidades " permitindo a tolerância e trazendo a Portugal uma nova qualidade de vida para todos os portugueses, pessoas, empresas e regiões, " para recuperar os atrasos em relação " às nações comunitárias ... Portugal " e a recuperação da economia, do atraso " em que Portugal encontrava-se devido a política Salazarista que dependia da fidelidade com a integração da CEE desenvolver a agricultura, a indústria e as infra-estruturas.

3. O Contributo do tratado de Maastricht para o aprofundamento político-económico do projecto europeu foi "apoios comunitários" ... "apoios financeiros" o apoio conceptual para desenvolver a economia, a transformação das mentalidades ... que o choque europeu nos trouxe - com o livre acesso a todos os países da União Europeia, em que todos os cidadãos residentes tem o direito de ir, vir, viver e escolher em qualquer país da UE este projecto Europeu estabelece uma forte interdependência, "criadas as bases do mercado Unão Europeia" com o livre acesso, o livre comércio ~~entre~~ entre países da UE "transformação em União Europeia" - dando um enorme passo no seu aprofundamento político "a Europa

168

TRANSPORTE →

Unificou-se tornando assim mais forte e mais competitiva,
capaz de enfrentar o mercado capitalista e melhorar
as condições de vida ~~de~~ ~~seu~~ ~~de~~ dos seus
trabalhadores, garantindo e sem estar a instabilidade

168

Implica-se tornando assim mais forte e mais competitiva, capaz de enfrentar o mercado capitalista e melhorar as condições de vida ~~de~~ ~~de~~ dos seus habitantes, garantindo e sem estar a sustentabilidade

CLASSIFICAÇÃO DE 134 PONTOS (Grupos I e II e C)
 CORRESPONDENTE A 14 VALORES (Cartão) POR ARREDONDAMENTO ÀS UNIDADES CÔD. 2727
 DATA 20/6/97 RUBRICA _____
 OBSERVAÇÕES _____

ATENÇÃO: NÃO ESCREVA O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENA DE SER ANULADA

Grupo I

1. As três práticas políticas do estalinismo, que eu identifiquei nos documentos 1 e 2, são: a) Partido Único, o Partido Comunista e que nessim não existe outros partidos políticos, Documento 1: "(...) a origem da designação do Partido que eles miram da interior." Ainda no documento 1 podemos ver também o estalinismo renuncia ao liberalismo, à livre-iniciativa e à propriedade privada referindo-se a estes como "os grupos pequeno-burgueses". Documento 1 ou como "aliados na retaguarda, é expor-se a supostas a foga das duas lados". Documento 1, Estaline defendia o princípio da colectivização dos meios de produção. No documento 2 "Pensamentos da Gulag", aqui assistimos a outra prática política de Estaline que é a repressão, a censura que este fazia aos que se opunham a ele. Quando países próprios para os seus operadores e campos de trabalho esforçado para os mesmos.

2. Em todo mundo, na época de 1929 a 1940 enfrentaram uma crise económica mundial, a Grande Depressão de 1929 e que se desenvolveu por tudo o mundo. Os Estados Unidos da América era a

A TRANSPORTAR → 12

Módulo 0403 - Excluído de Editorial do Ministério de Educação

Página 1

transporte → 12

Isaopolência, a crise começou por ela e como vários países dependiam dela economicamente, como por exemplo a Europa, os seus aliados que tinham colonias e América do Sul, fez com que todos estes fossem também afectados pela crise, o que levou a uma crise mundial. Mas a URSS adoptava uma política de autarquia, ou seja, auto-suficiente a nível agrícola, industrial e comercial e por isso não foi afectada. A URSS sempre investiu na indústria pesada e química, preocupando-se para com os bens de consumo. Como podemos verificar no documento 3, em que os seus maiores recursos e produtos industriais como o petróleo, o carvão, minério de ferro, aço, cimento, electricidade, foram sempre aumentado a quantidade de produtividade sem serem afectados pela crise.

Documento 3 (exemplos):

Produtos	1928	1940
Petróleo	14,6	31,4
Electricidade	5	48,3

3. O Presidente Kennedy apelou e alertou ao Presidente da URSS, Khrushchev a facto de os mísseis instalados em Cuba, um dos acontecimentos marcantes em plena guerra fria pois pela primeira vez os Estados Unidos da América tinham mísseis virados contra eles, podiam ser perigosos e podia começar uma guerra entre armas nucleares que destruíam o mundo.

Documento 4: "Apelo ao Presidente Khrushchev para que cesse e elimine esta ameaça global, temerosa e provocatória, à paz no mundo e às relações estavas entre os nossos dois países (...) abandone esta

A TRANSPORTAR → 18

Página 2

transporte → 18

competição pela dominação do mundo e para que se junte a nós (...), por fim à paigosa caçada dos ammentos (...). Este apelo tinha como objectivos montar uma coexistência pacífica apesar de estarem em plena Guerra fria, para que não se usasse a nuclear pois ambos, a URSS e os EUA, e sabiam que assim iam destruir o mundo e tentar um acordo de desarmamento para ambos os lados.

4. No mundo bipolar, em que o mundo era por assim dizer dividido em dois mundos. De um lado os EUA, com os seus aliados e que defendiam o capitalismo e a democracia. Do outro lado tinhamos a URSS que era contra o capitalismo e defendia o socialismo revolucionário ou comunismo. Estas duas potências enfrentam-se durante anos, chamada a Guerra fria, ou seja, nunca entraram em confronto directo mas teve vários acontecimentos como a Guerra da Coreia e a Guerra do Vietname em que ambos estavam envolvidos, a URSS e os EUA, mas nunca chegaram a guerra abertamente pois iam destruir o mundo com o armamento nuclear que ambos possuíam. Nesta época era importante aumentar as áreas de influência, ou seja, os aliados que apoiassem cada uma das potências. A URSS tinha vários como podemos ver no documento 5, como por exemplo os membros do Pacto de Varsóvia. Do outro lado os EUA também tinham o Pacto do Atlântico e vários outros aliados tendo assim várias áreas de influência. Muitos dos conflitos que enfrentaram durante a guerra fria era para aumentarem a sua área de influência. Durante a Guerra fria tivemos a chamada "Corrida de Ferro" que eram várias coisas, como por exemplo a Polónia que dividida ou separavam totalmente o mundo bipolar.

A URSS investia muito na indústria pesada (indústria) e na química para fabricar armamento nuclear. A sua economia era mais centrada neste sentido como podemos verificar no documento 3, os produtos como o petróleo, aço, cimento estão ligados à indústria

A TRANSPORTAR → 48

Página 3

transporte → 48

pesada. Esta tinha os Ramos Quinquenais que tinha como objectivo desenvolver a indústria pesada, ligeira e química.

Em termos políticos a URSS era um Ditadura do Proletariado, em que o chefe controlava e podia tudo, em que existia apenas o Partido Único, o Partido Comunista, controlavam o centralismo democrático e era uma política dirigista (centralismo democrático) e que seguia o princípio da colectivização dos meios de produção e recusavam o liberalismo, como podemos ver no documento 1 "Todos os grupos pequenos-burgueses penetram de uma forma ou de outra, no Partido, eles trazem -lhe o espírito de hostilidade e do oportunismo". (...) Sucesso da luta contra o imperialismo", documento 1 ou seja com contra os países que tinham colónias. Em termos sociais que bastante repressiva como podemos ver no documento 2 "Pensamentos da Gulag". No documento 4 podemos ver em que os áreas de influência eram também estratégias político-militares. "Durante muitos anos, tanto a União Soviética com os Estados Unidos (...) distribuíam as suas armas nucleares estratégicas com grande cautela (...)."

Grupo II

1. Um dos grandes motivos que justificam a entrada de Portugal em 1974 apenas em 1974 na CEE, era porque esta antes disso data era dirigida por uma ditadura. Linha 20 "Portugal e Espanha, libertados das duas ditaduras (...) entraram, simultaneamente, na comunidade económica Europeia (...)", outro motivo é o facto de assim Portugal estar "protegido" de tentativas de golpes militares. Linha 26 "garantia política de que poderíamos viver tranquilamente a consolidação e o aprofundamento da nossa jovem democracia, ao abrigo de golpes militares ou outras aventuras, então possíveis." Outros dos motivos apresentados pelos o autor foi o facto de com a CEE existe o espaço (espaço)

A TRANSPORTAR → 78

Página 4

PROVA DE <u>História A</u>	CÓDIGO <u>0293</u>	N.º CONVENCIONAL <u>0293</u>
AGRUP./CURSO <u>Ciências Sociais e humanas FASE 1</u>	CHAMADA <u>1</u>	
NÚMERO DE PÁGINAS UTILIZADAS <u>016</u>	VERSÃO <u></u>	

CLASSIFICAÇÃO DE CORRESPONDENTE A	PONTOS ()	VALORES ()	POR ARREDONDAMENTO ÀS UNIDADES
DATA <u>23/05/03</u>	RUBRICA		

ATENÇÃO: NÃO ESCRVA O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENA DE SER ANULADA

COTAÇÕES 78

Grupo II

1. (continuação) O vive-cósmico e Portugal tinha a slogan da orgulhosamente e também era possuído de colónias, mesmo sazonais e offa modo que do minho a fim era em Províncias ultramarinas e Portugal era um país multicultural e intercontinental, só após a libertação das colónias é que Portugal pôde candidatar-se a CEE (linha 5 a 10) a assunção dos Direitos humanos (...), respeito pelas outas e a direito à diferença (...), solidariedade em relação a todos os povos e etnias."

19

2. Os três aspectos positivos da adesão de Portugal à CEE, segundo o autor foram: os financeiros, a propicia para portugueses mudarem a sua forma de vida os outros e tornaram-se mais receptivos em relação a outras culturas diferentes. Linha 32 "Não foram os os apoios financeiros - como construção de portos, aeroportos, auto-estradas, hospitais, universidades, etc - que contribuíram para a transformação de Portugal, o ponto de ser hoje um país inenarrável em relação ao que era antes da adesão, foi sobretudo, a transformação da mente

10000403 - Exatidão na Escrita do Ministério da Educação

Página 1

A TRANSPORTAR 97

idades e a abertura cultural e humana que a choque europeu nos trouxe". O autor () dá mais colorido a mudança que o povo português teve em termos de mentalidade, cultura, humanismo, do que os apoios financeiros que teve para melhorar a face" digamos assim de Portugal, pois pois ele também é importante o povo português ter evoluído e muito intuitivamente sendo mais receptivo às diferenças.

20

3. Com o () Tratado de Maastricht em 1992 fez com que a CEE ~~passasse~~ e evoluiu-se para a União Europeia, ou seja, os Estados-membros passavam a ter uma ligação mais forte. Antes era uma União unicamente com fins económicos, linha 25 "a construção europeia começou por ser um acordo económico entre dois países (...)" mas este foi evoluindo e tentando também ser uma união política, juntando assim o político-económico, e era esse o objectivo do Tratado de Maastricht aprofundando o envolvimento dos Estados-membros não só apenas em termos económicos mas juntando os países politicamente tentando criar mais qualidade entre eles e promovendo também o paz.

Linha 30 "Tratado de Maastricht, em 1992 União Europeia, União de Estados, diga-se, mas também de Povos".

Linha 38 "Tratado Único Europeu, a CEE transformou-se em União Europeia, dando um enorme passo no seu aprofundamento político."

15

Página 2

A TRANSPORTAR 135

PROVA DE <u>História A</u>	CÓDIGO <u>0293</u>	N.º CONVENCIONAL <u>0293</u>
AGRUP./CURSO <u>Ciências Sociais e humanas FASE 1</u>	CHAMADA <u>1</u>	
NÚMERO DE PÁGINAS UTILIZADAS <u>016</u>	VERSÃO <u></u>	

CLASSIFICAÇÃO DE CORRESPONDENTE A	PONTOS ()	VALORES ()	POR ARREDONDAMENTO ÀS UNIDADES
DATA <u>23/05/03</u>	RUBRICA		

ATENÇÃO: NÃO ESCRVA O SEU NOME OU QUALQUER ELEMENTO QUE O IDENTIFIQUE NOUTRO LOCAL DESTA PROVA SOB PENA DE SER ANULADA

COTAÇÕES 78

Grupo I

1. Estaline governou de modo autoritário a URS. Para isso, ~~ele~~ defendeu as suas ideias, tendo ideias marxistas. Estaline defende a ditadura do proletariado e rejeita o capitalismo "todos os grupos pequeno-burgueses". ~~Este modo, defende~~ também a ~~ditadura~~ Uma das práticas práticas que Estaline utilizou foi as purgas. As purgas eram perseguições feitas aos opositores políticos dentro do partido comunista Soviético, ~~para poder~~ e todos os que tinham ideias contrárias a Estaline, "eles fazem-lhe o espírito de hesitação e de oportunismo, o espírito de desmoralização e de inerteza". "Toda a origem da desorganização do partido" "É nels (...) que reside (...) a origem da desorganização do Partido que eles minam do interior", além das políticas de Estaline ~~de~~ foi a utilização da polícia política, que era a GPU, para perseguir os opositores do partido, "fazer guerra ao

10000403 - Exatidão na Escrita do Ministério da Educação

Página 1

A TRANSPORTAR 97

imperialismo, tendo tido aliados na retaguarda (...). A luta sem tréguas contra tais elementos e a sua expulsão são, pois, condições prévias da sucesso da luta contra o imperialismo". Era necessário a polícia política, ou as milícias armadas para proteger Estaline destes opositores, outra das políticas tomadas por Estaline, foi a utilização de campos de concentração, maioritariamente na Sibéria. Era para lá que os opositores iam, para trabalhar duramente, muitas vezes até à morte. No documento 2, podemos verificar o que foi dito anteriormente, com os opositores políticos a carregarem um tronco sobre o alhar de um polícia.

20

2. Entre 1928 a 1940 a produção soviética evoluiu significativamente, principalmente em matérias-primas e na produção industriais. O principal interesse da URS era a indústria pesada. Uma das razões que contribuiu para o aumento da produção, foi a reconversão da economia da guerra, através dos planos quinquenais, foi que na União Soviética a política tomada era o dirigismo. Podemos ver no documento 3 que o petróleo, carvão, ferro, o ouro, o gás, o aço e bem como o cimento tiveram um crescimento muito rápido, principalmente de 1940 a 1986, Outra razão que levou a URS a esta grande evolução, foi a produção de bens de equipamento, mais uma vez, mostrada no documento 3 pelo rápido aumento de produção; a terceira razão é a produção de energia, e olhando para o documento 3 vemos que a electricidade aumentou de 48,3 para 1600, entre

Página 2

A TRANSPORTAR 97

1950 e 1986. Este nível elevado de produção, explica-se pelo facto da economia soviética ter-se virado para a especialização atómica da indústria pesada (hidroeléctrica e siderurgia). Explica-se também pelo facto da União Soviética estar envolvida na 2ª grande guerra, em 1940 e também vor-se envolvida na guerra fria, 1948 a 1986. Consequentemente este investimento, porque também houve muita preocupação com os bens de consumo.

3- O discurso do presidente Kennedy surgiu, quando ~~em~~ a base de mísseis soviéticos foram instalados em Cuba, após a invasão dos Estados Unidos da América a Cuba e consequente corte das ~~ações~~ relações diplomáticas com Cuba. Então, pela primeira vez, os E.U.A. tinham ao pé de si e virados para si mísseis, que colocassem em perigo o país. Portanto, este medo levou ao discurso do presidente Kennedy. Um dos objectivos do apelo de Kennedy é ~~o retirar dos mísseis de Cuba~~ para que a USS recebesse os mísseis de Cuba, afirmando não ver o seu território sob constante ameaça. Assim, a instalação de mísseis em Cuba representa um perigo imediato. Apelo ao presidente Khrushchev para que cesse e elimine esta ameaça à destinação, territorial e provocatória, à paz no mundo (...). "Outro dos apelos é" para a USS, quanto as ideologias capitalistas, negando e rejeitando o comunismo. Apelo, além disso, para que abandone esta competição pelo domínio do mundo e para que se junte a nós num "esforço histórico"; ~~este apelo é~~ o terceiro objectivo era a preservação à qualquer custo da paz, evitando uma guerra nuclear e segundo a política de coexistência pacífica. Este apelo destinava-se a acabar com a guerra fria (...). para pôr fim à perigosa corrida aos armamentos e para transformar a história do homem."

4- O mundo soviético começou a expandir-se após com mais veemência após a 2ª Guerra Mundial. Estaline aplicou o marxismo na URSS. A política de Estaline passava pela ditadura do proletariado, o socialismo democrático, bem como a democracia popular. Na sociedade, era uma sociedade sem classes. Estaline integrou na URSS o culto do chefe. Portanto, a regressão ao capitalismo era evidente na URSS, pois, a ditadura do proletariado é diferente do liberalismo. Estaline integrou na URSS o culto do chefe, o controle da juventude, o controle dos professores e integrou também formas de violência e repressão. Existia apenas um partido, e a existência de política política (GPU) e milícia armada (Tcheka) ao serviço do governo e do partido, servia para perseguir, torturar e prender os opositores políticos. Os opositores políticos, estavam contra as ideias estalinistas, vindo então, a realizar as purgas para perseguir estes opositores. É nesses, principalmente, que reside a fonte do fascismo e da desorganização, a origem da desorganização do Partido que eles miram do interior. A luta sem tréguas (...) e a expulsão do partido são, pois, condições da luta prévia do sucesso da luta contra o imperialismo". Para os grandes opositores, havia os campos de concentração, ou campos de trabalhos forçados em que se passava fome, frio e o trabalho era duro, como vemos no documento 2. O carregamento do um tronco, com neve e com a observação da poeira. Em termos de economia era o dirigismo, utilizando os planos quinquenais e a reconversão da economia de guerra, em desenvolvimento dos bens de consumo. A aposta na indústria pesada explica a grande evolução em termos industriais da URSS. A aposta passava pela indústria, a hidroeletrônica.

bom equipamento, e à investigação tecnológica e nuclear. O documento ajuda a explicar a importância da sector industrial na URSS, devido ao aumento significativo entre 1940 e 1986. A importância industrial teve mais efeito durante a guerra fria, passando a ser uma prioridade. As áreas de influência da URSS tinham o apoio do Kominform, com o objectivo de os países sobre a área de influência Soviética terem o apoio do partido comunista Soviético. A luta por ~~as~~ áreas de influência ~~na~~ durante a guerra fria foi muito, pois uma área de influência tinha de estar mais suprema militar, tem como o comunismo tornou-se mais expandido. Portanto, durante a guerra fria houve muitos conflitos em zonas que se pretendiam controlar. Por exemplo, o bloqueio de Berlim, a guerra da Coreia, a crise do Berlim, a guerra do Vietname. Como vemos no documento, havia a necessidade de ter áreas sobre influência, e verificamos o mapa do documento s, vemos que a Europa este está sobe influência Soviética, adoptando

→ **TRANSPORTE**

As mesmas estratégias políticas, econômicas e militares. A assinatura do Tratado de Varsóvia, visava mostrar a cooperação entre os países do espaço soviético. As cooperações militares eram importantes para demonstrar o apoio militar que a URSS tinha e vendendo o documento 5, na zona de África existe várias cooperações militares. Durante toda esta guerra foi houve uma forte propaganda política agressiva, bem como a medo do nuclear. corrida aos armamentos "(...) vigilância sobre o aumento do potencial militar soviético (...)". As zonas de influência tinham bases de mísseis soviéticos, prontos a disponer "(...) a instalação de mísseis em Cuba representa um perigo imediato". Houve sempre o terror nuclear que impediu a guerra direta. Houve também pelo meio a tentativa de coexistência pacífica "(...) por fim o perigo corrida aos armamentos".

Grupo II

2- Portugal aderiu à CEE em 1986. Uma das razões que o ~~levaria~~ ^{foram} a aderir a CEE, ~~for~~ ^{foram} a adesão em 1986 foi o facto de ter sido uma ditadura. Portugal esteve sob ditadura quase cinquenta anos e, então era impossível aderir à CEE, pois, na CEE um dos princípios políticos é a ~~instituição~~ ^{instituição} de países democráticos. "1.1 a garantia política de que possuíamos viver tranquilamente a consolidação e o aprofundamento da nossa governação democrática, ao abrigo do

golpes militares ou outros aterrorizantes, então possíveis". A LEE garante ainda a ajuda à permanência da Comunidade em Portugal, o que explica ^{um benefício} ~~a entrada~~ ^{depois de 1974} na LEE, outro dos motivos foi o apoio financeiro da LEE que ia combater a dívida pública do país. (...) apoios financeiros - como ~~com~~ construção de portos, aeroportos, auto-estradas, hospitais, universidades" e ajudava a construir vias de comunicação com os apoios comunitários, a terceira razão é o facto de Portugal voltar a integrar-se internacionalmente, estando "aberto" a novas mentalidades, ideias, que não foi possível ter ~~em~~ enquanto estávamos sob uma ditadura. Foi (...) a transformação das mentalidades e a abertura cultural e humana que o bloqueio europeu nos trouxe. Então, na LEE a interacção cultural permite a transformação da mentalidade e estabelecimento.

Artigo 3 - O Tratado de Maastricht vai de acordo com crenças políticas, económicas e sociais " (...) valores sociopolíticos e morais " que vão ajudar os países europeus a estabilizarem o mercado, a democracia, dando especial importância aos direitos do indivíduo " (...) cultura, (...) diminuir os conflitos, (...) valor da liberdade individual, política, religiosa e da dignidade humana". Este tratado é ainda importante pois ~~desta~~ ^{desta} ~~vista~~ ^{vista} acaba com as diferenças " (...) políticas, religiosas, sociais, culturais e sexuais". Ajuda a prevenir problemas internos " como doenças, do desemprego, da violência e de um futuro incerto " , através de subsídios e reformas. Neste tratado a importância do mercado único e a cooperação entre todos é muito valorizada " mercado comum e para um espaço livre de comércio ". A estabilização monetária e

outro ~~parte~~ ^{parte} deste tratado " (...) políticas (...) monetárias " , Ajuda os países europeus a manterem a democracia " garantia política " e a " (...) consolidação (...) da nossa jovem democracia ". Ajuda ainda financeiramente, para ajudar a pagar dívidas públicas e défices orçamentais " apoios financeiros " como construção de portos, aeroportos, auto-estradas (...). A importância deste tratado é enorme, sendo este responsável por tudo o que foi referido e pelo " Mercado Único Europeu " , ligado ao " liberalismo económico " , sem taxas alfandegárias.

7 - Portugal só entra na LEE depois de 1974, porque era uma ditadura e o regime político da LEE só permite democracias " Portugal e Espanha, libertos das suas ditaduras entraram, (...) na comunidade económica europeia " ; a outra razão foi o grande défice orçamental que Portugal apresentava " ajudar ao desenvolvimento português " , " apoios financeiros " ; e a terceira razão foi o facto de Portugal ainda não ter estruturas de apoio, como vias de comunicação, valores sociais, portos, ~~estradas~~ ^{estradas} pouco desenvolvimento industrial e agrícola e um setor terciário muito pouco desenvolvido " (...) atraso em relação aos outros países comunitários " .

Prova Escrita de História A

12.º ano de Escolaridade

Prova 623/1.ª Fase

8 Páginas

Duração da Prova: 120 minutos. Tolerância: 30 minutos

2008

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével azul ou preta.

Não é permitido o uso de corrector. Em caso de engano, deve riscar, de forma inequívoca, aquilo que pretende que não seja classificado.

Escreva de forma legível a numeração dos grupos e/ou dos itens, bem como as respectivas respostas.

Para cada item, apresente apenas uma resposta. Se escrever mais do que uma resposta a um mesmo item, apenas é classificada a resposta apresentada em primeiro lugar.

Todos os itens exigem a análise dos documentos. A informação retirada dessa análise deve ser integrada na elaboração das respostas.

No Grupo I, apresente uma resposta desenvolvida ao item 4.

Em todos os itens, o domínio da comunicação escrita em língua portuguesa representa cerca de 10% da cotação.

As cotações dos itens encontram-se na página 8.

GRUPO I

O ESTALINISMO E A AFIRMAÇÃO DO EXPANSIONISMO SOVIÉTICO

Este grupo baseia-se na análise dos seguintes documentos:

Doc. 1 – A supremacia política do Partido Comunista da União Soviética – Estaline (1924)

Doc. 2 – Prisioneiros do *Gulag* (anos trinta do século XX)

Doc. 3 – Matérias-primas e produtos industriais de base na URSS (1928-1986)

Doc. 4 – Discurso do presidente Kennedy durante a crise dos mísseis de Cuba (1962)

Doc. 5 – Áreas de influência soviética no mundo, à data da morte de Brejnev (1982)

Documento 1

A supremacia política do Partido Comunista da União Soviética – Estaline (1924)

Todos os grupos pequeno-burgueses penetram, de uma forma ou de outra, no Partido; eles trazem-lhe o espírito de hesitação e de oportunismo, o espírito de desmoralização e de incerteza. É neles, principalmente, que reside a fonte do fraccionismo e da desagregação, a origem da desorganização do Partido que eles minam do interior. Fazer a guerra ao imperialismo, tendo tais «aliados» na retaguarda, é expor-se a suportar o fogo dos dois lados [...]. A luta sem tréguas contra tais elementos e a sua expulsão do Partido são, pois, condição prévia do sucesso da luta contra o imperialismo.

Documento 2

Prisioneiros do *Gulag* (anos trinta do século XX)



Documento 3

Matérias-primas e produtos industriais de base na URSS (1928-1986)

(em milhões de toneladas)

Produtos	1928	1940	1968	1986
Petróleo	11,6	31,1	309	615
Carvão	35,5	166	594	511
Minério de ferro	6,1	29,9	92	150
Gusa*	3,3	14,9	79	—
Aço	4,3	18,3	106	161
Cimento	—	5,7	87,5	135
Electricidade**	5	48,3	638	1600

* Liga de ferro com elevada proporção de carbono, utilizada na produção de aço.

** Em milhões de Mwh.

Documento 4

Discurso do presidente Kennedy durante a crise dos mísseis de Cuba (1962)

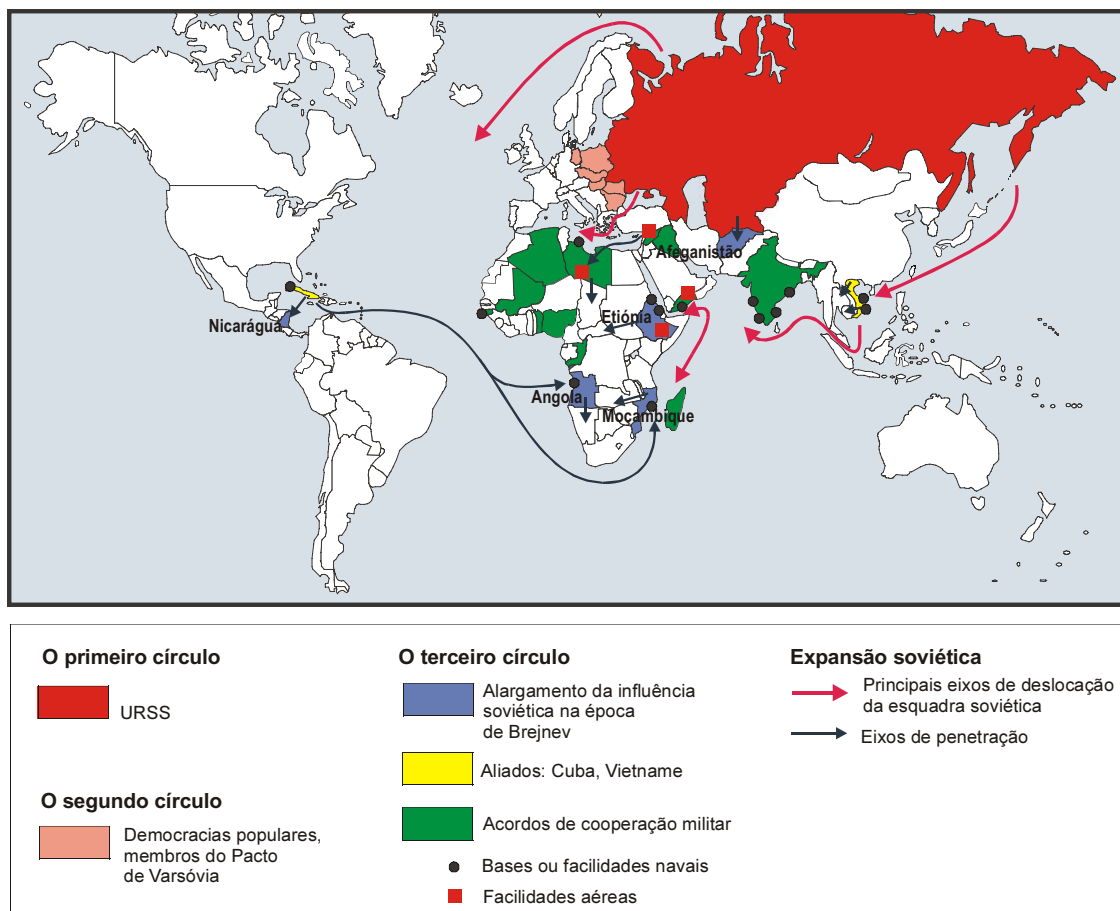
Tal como prometeu, este governo tem mantido a mais apertada vigilância sobre o aumento do potencial militar soviético na ilha de Cuba. [...]

Durante muitos anos, tanto a União Soviética como os Estados Unidos [...] distribuíram as suas armas nucleares estratégicas com grande cautela, sem nunca perturbarem o precário equilíbrio que garantiu que essas armas não seriam usadas a não ser perante uma ameaça vital. [...]

Assim, a instalação de mísseis em Cuba representa um perigo imediato [...]. Apelo ao Presidente Kruchchev para que cesse e elimine esta ameaça clandestina, temerária e provocatória, à paz no mundo e às relações estáveis entre as nossas duas nações. Apelo, além disso, para que abandone esta competição pelo domínio do mundo e para que se junte a nós num esforço histórico, para pôr fim à perigosa corrida aos armamentos e para transformar a história do homem.

Documento 5

Áreas de influência soviética no mundo, à data da morte de Brejnev* (1982)



* Secretário-geral do Partido Comunista da União Soviética (1966-1982).

1. Identifique três práticas políticas do estalinismo evidenciadas nos documentos 1 e 2.
2. Explícite, integrando os dados do documento 3, três razões que tenham contribuído para a evolução da produção soviética no período de 1928 a 1940.
3. Enuncie três objectivos do apelo do presidente americano ao presidente da URSS, contidos no documento 4.
4. Analise a afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, de 1945 à data da morte de Brejnev.

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, os seguintes tópicos de desenvolvimento:

- estratégias político-militares do domínio da URSS;
- evolução das áreas de influência da URSS;
- base económica do poder da URSS.

Deve integrar na resposta, para além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos.

Identificação das fontes

Doc. 1 – Estaline, *Des Principes du Léninisme* in Marc Nouschi, *O Século XX*, Instituto Piaget, 1996

Doc. 2 – *Le Pèlerin*, 29 de Março de 1931

Doc. 3 – F. Teulon, *Crescimento, Crises e Desenvolvimento*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1994 (adaptado)

Doc. 4 – John F. Kennedy Presidential Library and Museum, <http://www.jfklibrary.org>

Doc. 5 – Marc Nouschi, *Petit Atlas historique du XX^e Siècle*, Paris, Armand Colin, 1997 (adaptado)

INTEGRAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE PORTUGAL NO PROJECTO EUROPEU

**Discurso de Mário Soares no colóquio comemorativo dos 50 anos
da assinatura dos Tratados de Roma – 9 de Fevereiro de 2007**

Ser Europeu Hoje: Caminho para a identidade entre o Passado e o Futuro

O que nos identifica [...] são os valores sociopolíticos e morais que moldaram os nossos Tratados Constitutivos, desde o início da nossa caminhada europeia, aqui em Roma. O valor da paz, antes de todos os outros, não só como rejeição da guerra, mas como cultura, a melhor forma de dirimir os conflitos, por negociações e compromissos recíprocos; o valor da liberdade individual, política, religiosa e da dignidade da pessoa humana; a assunção dos Direitos Humanos, como 5 coluna central de todas as construções políticas; o respeito pelos outros e o direito à diferença, bem como o reconhecimento das opções políticas, religiosas, sociais, culturais e sexuais de cada ser humano; a luta contra as desigualdades sociais e o direito de cada pessoa a viver em sociedades de bem-estar, libertas do medo da doença, do desemprego, da velhice e de um futuro incerto; a 10 solidariedade em relação a todos os povos e etnias [...].

Como todos sabemos, a construção europeia começou por ser um acordo económico entre dois países (antes inimigos, saídos da guerra) e os seus quatro vizinhos mais próximos. A Comunidade do Carvão e do Aço pôs em comum a gestão dos dois produtos que eram, nessa época, o nervo da guerra. Foi, portanto, desde o início, um projecto político: a vontade comum de paz e de 15 renunciar à guerra como forma de resolução dos conflitos. Depois, evoluiu [...] para um mercado comum e para um espaço de livre-câmbio, orientando as políticas, sobretudo as monetárias, dos Estados-membros, por forma concertada e negocial.

O sucesso do método e do projecto comunitário foi imenso. Foi – e é – o projecto político mais original, nascido no século passado, que tem suscitado uma enorme atracção nos Estados vizinhos 20 e de todos os Continentes. Porque, a par do mercado único, construíram-se sociedades de liberdade e de bem-estar [...].

Portugal e Espanha, libertos das duas ditaduras, [...] entraram, simultaneamente, na Comunidade Económica Europeia. Posso, por isso, dizer-vos que o que mais nos interessou no processo de adesão à então CEE não foram os esperados apoios comunitários para recuperarmos 25 do atraso em relação aos outros países comunitários e ajudar ao desenvolvimento português. Foi a garantia política de que poderíamos viver tranquilamente a consolidação e o aprofundamento da nossa jovem democracia, ao abrigo de golpes militares ou outras aventuras, então possíveis.

Contudo, vinte e um anos passados sobre a nossa entrada, de pleno direito, na Comunidade, posso dizer-vos que Portugal beneficiou enormemente com a nossa adesão à CEE – depois do 30 Tratado de Maastricht, em 1992, União Europeia, União de Estados, diga-se, mas também de Povos.

Não foram só os apoios financeiros – como construção de portos, aeroportos, auto-estradas, hospitais, universidades, etc. – que contribuíram para a transformação de Portugal, a ponto de ser hoje um país irreconhecível em relação ao que era antes da adesão. Foi, sobretudo, a 35 transformação das mentalidades e a abertura cultural e humana que o choque europeu nos trouxe. [...]

Entretanto, como referi, em 1992, cumprido o desafio de Jacques Delors e criadas as bases do Mercado Único Europeu, a CEE transformou-se em União Europeia, dando um enorme passo no seu aprofundamento político [...].

1. Infira, das considerações do autor, três das razões que justificam que o pedido de adesão de Portugal à CEE só tenha sido apresentado após 1974.
2. Identifique três aspectos positivos da adesão de Portugal à CEE, segundo o mesmo autor.
3. Explícite, tendo em conta o documento, o contributo do Tratado de Maastricht para o aprofundamento político-económico do projecto europeu.

Identificação da fonte

Doc. – «Ser Europeu Hoje: Caminho para a Identidade entre o Passado e o Futuro», Discurso de Mário Soares a convite da Fundação da Câmara de Deputados de Itália, 9 de Fevereiro 2007, Fundação Mário Soares (adaptado)

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I

1.	20 pontos
2.	30 pontos
3.	30 pontos
4.	50 pontos
<hr/>	
130 pontos	

GRUPO II

1.	20 pontos
2.	20 pontos
3.	30 pontos
<hr/>	
70 pontos	

<hr/>	
TOTAL	200 pontos

Prova Escrita de História A

12.º ano de Escolaridade

Prova 623/1.ª Fase

9 Páginas

Duração da Prova: 120 minutos. Tolerância: 30 minutos

2008

COTAÇÕES

GRUPO I

- | | |
|---------|-----------|
| 1. | 20 pontos |
| 2. | 30 pontos |
| 3. | 30 pontos |
| 4. | 50 pontos |

130 pontos

GRUPO II

- | | |
|---------|-----------|
| 1. | 20 pontos |
| 2. | 20 pontos |
| 3. | 30 pontos |

70 pontos

TOTAL 200 pontos

CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO

A classificação da prova deve respeitar critérios gerais e critérios específicos.

Os critérios gerais orientam a análise de todas as respostas. Os critérios específicos encontram-se adstritos a cada item.

No âmbito da aplicação dos critérios gerais, devem ser respeitados os aspectos e procedimentos abaixo indicados.

1. Atribuição da classificação por níveis de desempenho

Todas as classificações são atribuídas pela inserção da resposta do examinando num nível de desempenho respeitante quer às competências próprias da disciplina de História – enunciadas no Programa e especificadas na Informação n.º 18, de Fevereiro de 2008 – quer às competências de comunicação escrita em língua portuguesa.

A cada nível corresponde um conjunto de descritores. Níveis designados como intercalares, sem descritores expressos, dizem respeito a aspectos parcelares dos níveis imediatamente anterior e posterior.

Os valores correspondentes a cada nível encontram-se fixados, não podendo ser atribuídos outros.

As classificações a atribuir a cada resposta são obrigatoriamente expressas num número inteiro de pontos.

2. Aplicação dos critérios gerais relativos às competências específicas de História

Todas as respostas devem ser analisadas, considerando os seguintes aspectos:

- relevância relativamente à questão formulada no item;
- articulação obrigatória com as fontes;
- forma como a fonte é explorada, sendo valorizada a interpretação e não a mera paráfrase;
- correcção na transcrição de excertos das fontes e pertinência desses excertos como suporte de argumentos;
- mobilização de informação circunscrita ao assunto em análise;
- domínio da terminologia específica da disciplina.

As formulações apresentadas, nos critérios específicos de classificação, relativamente aos conteúdos não devem ser entendidas de forma rígida, mas como indicadoras da linha interpretativa considerada correcta, ressalvando-se sempre uma visão holística da resposta do examinando, relativamente ao que é solicitado no item.

São de considerar as respostas que utilizem uma terminologia cientificamente adequada e rigorosa, embora não exactamente idêntica à utilizada nos critérios específicos de classificação.

A resposta implausível ou irrelevante perante o solicitado no item e o estabelecido nos critérios específicos de classificação recebe classificação de zero pontos.

Se a resposta contiver elementos errados de informação histórica não solicitada, estes só serão tidos em conta se forem contraditórios com elementos correctos referidos na mesma.

Nesta eventualidade, os elementos correctos não serão valorizados.

3. Avaliação do desempenho na comunicação escrita em língua portuguesa

Em todos os itens, para além das competências específicas da disciplina, são também avaliadas competências de comunicação escrita em língua portuguesa, tendo em consideração os níveis de desempenho que a seguir se descrevem:

- **Nível 1** – Composição sem estruturação, com presença de erros graves de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, com perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido.
- **Nível 2** – Composição razoavelmente estruturada, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
- **Nível 3** – Composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de rigor de sentido.

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS

GRUPO I

1. 20 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
					1	2	3
Níveis**	5	<ul style="list-style-type: none">• Identificação clara de três das práticas políticas do estalinismo, evidenciadas nos documentos:<ul style="list-style-type: none">– controlo do aparelho partidário (doc. 1);– campanhas de depuração / purgas (docs. 1 e 2);– trabalhos forçados (doc. 2);– repressão policial (docs. 1 e 2);– deportações (doc. 2).• Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.			18	19	20
	4	Nível intercalar			14	15	16
	3	<ul style="list-style-type: none">• Identificação de duas das práticas políticas do estalinismo, referidas no nível 5, articulada com a interpretação incompleta dos documentos.• Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.			10	11	12
	2	Nível intercalar			6	7	8
	1	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação genérica de alguns dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente exploração dos documentos.• Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.			2	3	4

* Descritores apresentados nos critérios gerais.

** No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo mais elevado dos dois em causa.

No caso em que a resposta não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina, a classificação a atribuir é de zero pontos.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Níveis*		
			1	2	3
Níveis**	5	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação clara de três das razões que contribuíram para a evolução da produção soviética, no período considerado, articulada com a interpretação dos dados do documento. <p>Dados do documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento significativo das quantidades produzidas: <ul style="list-style-type: none"> • quase o triplo de petróleo; • mais do que o quádruplo de carvão, minério de ferro, gusa e aço; • quase dez vezes mais de electricidade. <p>Razões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aproveitamento de recursos naturais; - investimentos de base em infra-estruturas; - desenvolvimento prioritário da indústria pesada; - estatização da economia; - planificação centralizada/planos quinquenais. <ul style="list-style-type: none"> • Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina. 	27	29	30
	4	<i>Nível intercalar</i>	21	23	24
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação de duas das razões que contribuíram para a evolução da produção soviética, no período considerado, de entre as indicadas no nível 5, articulada com a interpretação incompleta dos dados do documento. • Utilização adequada da terminologia específica da disciplina. 	15	17	18
	2	<i>Nível intercalar</i>	9	11	12
	1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação genérica de alguns dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente exploração do documento. • Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina. 	3	5	6

* Descritores apresentados nos critérios gerais.

** No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo mais elevado dos dois em causa.

No caso em que a resposta não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina, a classificação a atribuir é de zero pontos.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina			1	2	3
Níveis**	5	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciado claro de três dos objectivos do apelo de Kennedy ao presidente da URSS, evidenciados no documento: <ul style="list-style-type: none"> - retirada dos mísseis soviéticos de Cuba; - abandono da política expansionista por parte da URSS; - colaboração entre os governos da URSS e dos EUA, no sentido de porem fim à corrida ao armamento e de preservarem a paz mundial; - controlo das armas nucleares estratégicas, de modo a assegurarem o equilíbrio mundial. • Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina. 	27	29	30
	4	Nível intercalar	21	23	24
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciado de dois dos objectivos do apelo de Kennedy, referidos no nível 5, articulado com a interpretação incompleta do documento. • Utilização adequada da terminologia específica da disciplina. 	15	17	18
	2	Nível intercalar	9	11	12
	1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação genérica de alguns aspectos referidos no nível 5, com incipiente exploração do documento. • Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina. 	3	5	6

* Descritores apresentados nos critérios gerais.

** No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo mais elevado dos dois em causa.

No caso em que a resposta não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina, a classificação a atribuir é de zero pontos.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	Níveis*		
			1	2	3
Níveis**	5	<ul style="list-style-type: none"> Análise clara da afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, de 1945 a 1982, abordando três dos aspectos a seguir referidos para cada um dos tópicos de orientação da resposta e integrando, de forma oportuna, o contributo dos documentos. <p>Estratégias político-militares do domínio da URSS:</p> <ul style="list-style-type: none"> controlo do Partido e do Estado soviéticos (docs. 1 e 2); criação do <i>Kominform</i> para enquadramento das actividades dos partidos comunistas seus aliados; formação do Pacto de Varsóvia (doc. 5); intervenção armada nos países do bloco soviético que ensaiam modelos próprios de comunismo – invasão da Hungria (1956) e da Checoslováquia (1968); estabelecimento de acordos de cooperação militar com vários países e obtenção de facilidades navais e aéreas (doc. 5); política armamentista, com destaque para a corrida às armas nucleares e ao domínio do espaço (doc. 4). <p>Evolução das áreas de influência da URSS:</p> <ul style="list-style-type: none"> criação de zonas de influência, fora da URSS, nos territórios libertados pelo Exército Vermelho, na Europa de Leste, a partir de 1945 (doc. 5); apoio à expansão do comunismo na Ásia (doc. 5); expansão da ideologia comunista para a América, em finais da década de 50 (Revolução Cubana e apoio a movimentos revolucionários na América Latina) (docs. 4 e 5); apoio aos movimentos independentistas em África, acentuado na era de Brejnev (doc. 5). <p>Base económica do poder da URSS:</p> <ul style="list-style-type: none"> transformação da URSS em grande potência industrial / prioridade à indústria pesada (doc. 3); criação do COMECON como resposta aos objectivos do Plano Marshall; imposição do modelo de economia de direcção central aos países sob sua influência; controlo soviético da produção e da distribuição de matérias-primas e de fontes de energia, indispensáveis à industrialização dos seus aliados. <ul style="list-style-type: none"> Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina. 	45	48	50
	4	Nível intercalar	35	38	40
	3	<ul style="list-style-type: none"> Análise da afirmação do expansionismo soviético no mundo bipolar, de 1945 a 1982, desenvolvendo de forma completa, por referência ao nível 5, dois dos três tópicos de orientação da resposta ou dois dos aspectos de cada um dos tópicos referidos no nível 5, integrando o contributo dos documentos. <ul style="list-style-type: none"> Utilização adequada da terminologia específica da disciplina. 	25	28	30
	2	Nível intercalar	15	18	20
	1	<ul style="list-style-type: none"> Resposta descritiva, abordando de forma genérica aspectos referidos no nível 5, com incipiente exploração dos documentos. <ul style="list-style-type: none"> Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina. 	5	8	10

* Descritores apresentados nos critérios gerais.

** No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo mais elevado dos dois em causa.

No caso em que a resposta não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina, a classificação a atribuir é de zero pontos.

GRUPO II

1. 20 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis*		
						1	2
Níveis**	5	<ul style="list-style-type: none">• Inferência, a partir da interpretação do documento, de três das razões que justificam que o pedido de adesão à CEE só tenha sido apresentado após 1974. Razões:<ul style="list-style-type: none">- inexistência de um regime democrático pluralista;- desrespeito pelas liberdades individuais e direitos humanos, em Portugal, até 1974;- distanciamento face ao modelo social europeu/Estado-providência;- desrespeito pelo direito à autodeterminação dos povos;- manutenção da guerra colonial em África.• Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.	18	19	20		
	4	Nível intercalar	14	15	16		
	3	<ul style="list-style-type: none">• Inferência, a partir da interpretação incompleta do documento, de duas das razões, referidas no nível 5, que justificam que o pedido de adesão à CEE só tenha sido apresentado após 1974.• Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.	10	11	12		
	2	Nível intercalar	6	7	8		
	1	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação genérica de alguns dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento.• Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.	2	3	4		

* Descritores apresentados nos critérios gerais.

** No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo mais elevado dos dois em causa.

No caso em que a resposta não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina, a classificação a atribuir é de zero pontos.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina			Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
			1	2	3			
Níveis**	5	<ul style="list-style-type: none">Identificação clara de três aspectos positivos da adesão de Portugal à CEE, evidenciados no documento. <p>Aspectos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- aprofundamento da democracia conquistada com o 25 de Abril;- consolidação da estabilidade político-militar e fim das ameaças totalitárias;- apoio ao desenvolvimento de Portugal, face ao atraso em relação à Europa comunitária, através de apoios financeiros;- transformação das mentalidades;- abertura cultural e humana. <ul style="list-style-type: none">Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina.	18	19	20			
	4	<i>Nível intercalar</i>	14	15	16			
	3	<ul style="list-style-type: none">Identificação, articulada com interpretação incompleta do documento, de dois dos aspectos positivos da adesão de Portugal à CEE referidos no nível 5.Utilização adequada da terminologia específica da disciplina.	10	11	12			
	2	<i>Nível intercalar</i>	6	7	8			
	1	<ul style="list-style-type: none">Apresentação genérica de alguns dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento.Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina.	2	3	4			

* Descritores apresentados nos critérios gerais.

** No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo mais elevado dos dois em causa.

No caso em que a resposta não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina, a classificação a atribuir é de zero pontos.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina		Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis*		
					1	2	3
Níveis**	5	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação clara, articulada com a interpretação do documento, do contributo do Tratado de Maastricht para o aprofundamento político-económico do projecto europeu, referindo três dos aspectos a seguir indicados. <p>Aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - instituição da União Europeia; - União Económica e Monetária; - cidadania europeia; - reforço da coesão económica e social; - Política Externa e de Segurança Comum (PESC); - cooperação nos domínios da Justiça e dos Assuntos Internos. <ul style="list-style-type: none"> • Utilização adequada e sistemática da terminologia específica da disciplina. 			27	29	30
	4	<i>Nível intercalar</i>			21	23	24
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitação, articulada com a interpretação incompleta do documento, do contributo do Tratado de Maastricht para o aprofundamento político-económico do projecto europeu, mencionando dois dos aspectos referidos no nível 5. <ul style="list-style-type: none"> • Utilização adequada da terminologia específica da disciplina. 			15	17	18
	2	<i>Nível intercalar</i>			9	11	12
	1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação genérica de alguns dos aspectos referidos no nível 5, com incipiente interpretação do documento. <ul style="list-style-type: none"> • Utilização pouco rigorosa da terminologia específica da disciplina. 			3	5	6

* Descritores apresentados nos critérios gerais.

** No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo mais elevado dos dois em causa.

No caso em que a resposta não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina, a classificação a atribuir é de zero pontos.

RELATÓRIO _____ Observação de aulas de 12º ano

Ano lectivo de 2007/2008

Após convite da professora do 10º A, Mariana Lagarto, no sentido de observar algumas das aulas que lecciona no 12º ano, saliento :

- o número de aulas foi de duas : dia 20/02/08 e 27/02/08
- verificava-se que os alunos estavam descontraídos não parecendo sentir a presença de estranhos na aula
- aparentemente os alunos estavam atentos ao desenrolar das actividades
- alguns alunos participavam espontaneamente, outros só quando solicitados

- o trabalho com as fontes escritas consistiu na análise ,argumentação e elaboração de síntese
- foi feita a correcção de um trabalho de casa
- foi solicitado aos alunos a preparação, na aula, de alguns aspectos referentes a um trabalho de grupo que estavam a fazer extra-aula

- as actividades propostas foram apresentadas de forma clara
- os alunos mostraram-se colaboradores

- na avaliação do trabalho de casa corrigido os alunos intervenientes mostraram conhecer as regras referentes à avaliação

Observação: foi mostrado um video , mas devido a trabalho de escola tive Que sair mais cedo pelo que não assisti à sua exploração.

A professora do 10º A :

Cândida - nome fictício

Relatório - Aulas assistidas

As aulas assistidas inseriram-se no tipo de aula

em que se verificou um envolvimento da maioria dos alunos nas aprendizagens, tendo surgido tanto intervenções espontâneas por parte de alguns alunos, como intervenções mais dirigidas e solicitadas. De uma maneira geral houve grande interação entre a docente e os alunos, participando, tanto a professora como os discentes na construção das aulas.

O trabalho nas aulas iniciou basicamente na análise de fontes diversificadas e elaboração de sínteses finais.

As fontes foram fornecidas aos alunos pela professora e estes analisaram-nas e trabalharam-nas em grupo, apresentando, de seguida oralmente as conclusões a que chegaram.

A comunicação foi oral e o trabalho realizado em pequenos grupos (± 4 elementos) na sala de aula.

A professora esclareceu os alunos em relação às tarefas a desempenhar, depois de ter feito previamente a explicação dos conteúdos a trabalhar.

Sempre que foi necessário a turma pôs questões que foram prontamente esclarecidas e em certos casos analisadas e discutidas.

A adesão dos alunos foi bastante positiva, tendo-se

notado que a maioria estava perfeitamente integrada nos objectivos pretendidos. Pode constatar-se que a turma lidava já com facilidade com este tipo de trabalho, já que na maior parte das situações conseguiram, sem grandes dificuldades analisar as fontes e tirar conclusões correctas e pertinentes. Em caso de dúvida existiu sempre o apoio da professora e até a ajuda dos colegas.

O trabalho decorreu de forma calma e organizada, com um envolvimento visível de todas as partes, tendo sido certamente muito enriquecedor.

Este tipo de trabalho permite uma participação muito mais activa por parte dos alunos, obrigando-os a estar atentos e concentrados nas suas tarefas e permitindo-lhes pensar sobre as questões em análise, o que permite aumentar os seus conhecimentos e a sua capacidade de análise e crítica e seleccionar e todas as questões que foram surgindo no decorrer das suas mais variadas aprendizagens.

Relativamente à avaliação eu anoto nas horas oportunas de verificação pois não fez parte do plano de aulas a que assisti.

As aulas decorreram em bom ambiente, notando-se grande interesse dos alunos face às propostas de trabalho sugeridas pela professora, que como já disse, foram basicamente exposição dos conteúdos oralmente, análise documental e síntese. As conclusões foram comunicadas à turma pelos diferentes grupos de trabalho.

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora observada – Mariana Lagarto

Observadora – Maria (nome fictício)

Foram observadas 4 aulas não sequenciais, embora relativas a um mesmo tema, centrado na História de Portugal: *O Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974*. Este tema foi desdobrado em dois subtemas, sendo as duas primeiras aulas e a 1ª parte da terceira sobre *O Imobilismo Político em Portugal*

1ª aula - 2ª aula da série (14 de Fevereiro de 2008)

- Leitura e análise de fontes em grande grupo
 - Aula-colóquio
 - Diálogo muito orientado pela professora
 - Intervenções solicitadas, havendo algumas espontâneas

- Leitura individualizada e silenciosa de uma fonte para resposta às questões colocadas no manual.
 - Os alunos são solicitados pela professora para fazerem a síntese da fonte
 - Diálogo orientado pela professora
 - A professora escreve no quadro as ideias principais, de acordo com um esquema pré-estabelecido, o que implica
 - Alguma dificuldade em integrar e reorientar as respostas dos alunos
 - Consolidação de alguns conceitos substantivos que vêm de conteúdos anteriores

- Trabalho de fontes em grupos, com solicitação de respostas escritas
 - A professora pede aos alunos para “tirarem os tópicos dos documentos”, de acordo com 4 questões que lhes enuncia.
 - A professora percorre os grupos e esclarece dúvidas
 - Os alunos aderem às tarefas propostas, mostrando-se familiarizados com o tipo de trabalho solicitado

- Os trabalhos escritos são corrigidos pela professora, que os comenta e classifica numa escala de 1 a 5.

2ª aula - 4ª aula da série (20 de Fevereiro de 2008)

- A professora anota os alunos que fizeram o TPC e recolhe 3 trabalhos para correcção posterior
- Correcção do trabalho da aula anterior
 - Questionamento dirigido:
 - Um aluno é solicitado a ler as suas respostas
 - Outros alunos são solicitados para completarem as respostas
 - A professora vai juntando os argumentos e fazendo a síntese no quadro.
 - São explorados os conceitos substantivos decorrentes das respostas e respectiva síntese.
- A professora pede aos alunos que façam a sua auto-avaliação relativamente ao trabalho efectuado
 - Existe conhecimento, por parte dos alunos, dos parâmetros que presidem à avaliação, que serve de base à justificação dos níveis que se auto-atribuem.
- A professora pede aos alunos que elaborem perguntas para uma entrevista a fazer a pessoas que viveram os anos 60 do século XX.
 - Os alunos organizam-se em grupos para a produção do guião da entrevista, sendo estabelecidos 10 minutos para a execução do trabalho
 - A professora esclarece os objectivos da entrevista, que integrará o Projecto “História e Memória”: colocar questões a pessoas com mais de 55 anos sobre a vida em Portugal antes e depois do 25 de Abril.
 - A professora percorre os grupos de trabalho e vai discutindo com os alunos as questões por eles colocadas.
 - Gera-se algum ruído, provocado pelo entusiasmo relativamente ao trabalho que está a ser produzido.
 - A professora propõe que os grupos que assim o entenderem poderão fazer alguma reformulação das questões
 - Os alunos voltam para os seus lugares.

- Passagem para um outro tema: *O crescimento económico em Portugal entre 1945 e 1974*
 - Introdução feita pela professora
 - Análise de uma fonte sobre a agricultura em Portugal, que suscita o debate sobre os conceitos de 2ª ordem de mudança e permanência.
 - Um aluno lê a fonte em voz alta, após o que a professora dirige perguntas aos alunos
 - A professora vai sistematizando no quadro as questões principais decorrentes das repostas dos alunos
- Distribuição de uma ficha de avaliação formativa com 2 conjuntos de fontes e questões para resolver em trabalho de pares.

3ª aula - 5ª aula da série (21 de Fevereiro de 2008)

- A professora recolhe dinheiro para uma visita de estudo
- A professora dita o sumário
- Retoma-se o trabalho de pares iniciado na aula anterior
 - Estabelecimento de tempo para o trabalho (30 minutos)
 - A professora percorre os grupos prestando esclarecimentos
 - O ambiente de trabalho é adequado
 - Os alunos trocam impressões em voz baixa e escrevem as respostas às questões
 - Quando necessitam de apoio, interpelam a professora, que vai esclarecendo dúvidas
 - A professora chama a atenção para o tempo, que se prolongou para além do previsto.
- Questões colocadas ao grupo-turma
 - Os alunos respondem espontaneamente
 - A professora faz um esquema-síntese no quadro, a partir das respostas

4ª aula (27 de Fevereiro de 2008)

- A professora dita o sumário
- Programação das próximas aulas:
 - Conclusão do trabalho de grupo
 - Debate de ideias e conclusões
 - Teste de avaliação
- Análise de uma fonte
 - Um aluno lê e responde a questões colocadas pela professora
 - A professora vai sistematizando as ideias no quadro
 - A professora abre o diálogo à turma, sem dirigir as perguntas
- É lida uma nova fonte
 - Novas perguntas colocadas pela professora
 - A professora faz uma nova síntese no quadro
- Leitura de uma 3ª fonte
 - A professora põe questões à turma
- A professora lê uma 4ª fonte
 - A professora coloca novas questões à turma
- A professora explora, oralmente, as ideias dos alunos acerca do 25 de Abril
- Passagem de um documentário de época sobre o 25 de Abril
 - À medida que o filme passa, a professora vai dando informações e explicações
- É feita a síntese das principais ideias do documentário

Entrevista sobre o processo de ensino aprendizagem – 18 de Abril de 2008

EP - Ilda

Bom dia, penso que já sabes para que é esta entrevista...

-Hum, hum

- Para trabalho de investigação e é muito importante o vosso contributo e as vossas respostas embora sejam confidenciais. Vocês não vão ser identificados no trabalho, o que interessa é sobretudo perceber o que é que os alunos pensam sobre algumas coisas. Então vá, como é que te chamas?

-.... Ilda (nome fictício).

- E que idade tens?

- Tenho 18.

- E há quanto tempo frequentas esta Escola?

- Desde o 10º ano. Há 4 anos, que eu chumbei um ano.

- Gostas do ambiente desta Escola?

- Gosto.

- Sim. Porquê?

- É simpático, não há assim muitas confusões. Os professores são bons.

- Disseste que chumbaste um ano?

- Sim, foi no meu primeiro 11º.

-Sim senhora. E em que disciplinas é que chumbaste?

- Foi a Francês, que eu não tinha arranjado turma e depois chumbei no exame. Foi a História e a Geografia.

- E que resultados é que costumas ter no conjunto das disciplinas, as tuas médias?

- Mais ou menos 13, 14.

- E a História?

- A média nos outros anos tem sido 12, este ano está um bocadinho fraquinho, está muito baixa.

- Ai é, está aonde?

- Os meus testes têm sido 3 e 4. Portanto baixou.

- O que é que, na tua turma, tu e a maioria dos teus colegas acham da forma como a professora se relaciona com a turma?

- É boa. A professora explica bem, é simpática para toda a gente. Eu gosto da maneira que a stora dá as aulas.

- E a relação com a turma?

- É, é boa, ajuda sempre quando a gente precisa, é muito boa. Não tenho razões de queixa.

- E o que é que vocês pensam da forma como a professora organiza as aulas?

- É muito boa e principalmente depois na avaliação, na forma como ela avalia, é muita justa.

- Já vamos à avaliação. Na organização das aulas, propriamente?

- Sim, e trabalhos que ela faz durante as aulas, é muito bom para nós. Eu gosto da maneira que dá, dá as aulas.

- Como é que ela dá as aulas? É ela sempre que fala, são vocês que trabalham?

- Não ela vai dando a matéria, depois vai fazendo perguntas a nós. Às vezes, ela pergunta àqueles que mais precisam que é para ver se puxa por nós. Pronto, vai escrevendo no quadro, também para a gente explicar e para nós percebermos as coisas. Lê-se os documentos, diz o que é que é mais importante para sublinhar, pronto é bom.

- E como é que é a vossa participação nas aulas? Como é que os alunos...

- A gente participa todos. Uns mais que os outros. Aqueles melhorzinhos estão sempre a responder, depois aqueles que já sabem menos é que tem que ser a professora a puxar por eles, porque nós temos sempre medo de responder.

- Mas há uma boa participação dos alunos nas aulas?

- É sim. Há uma boa participação.

- Agora vais-me dizer três aspectos de que vocês gostem mais nas aulas de História?

- 3 aspectos: talvez da maneira como a professora dá as aulas, como é que eu vou explicar: a professora não manda só ler, ela faz-nos trabalhos de grupo, ela faz trabalhos de pares, manda sempre trabalhos de casa para nos ajudar a perceber melhor a matéria, portanto nesse aspecto assim.

- Portanto, a forma como ela organiza as aulas e faz com que vocês aprendam, achas que são aspectos positivos?

- Sim

- Agora 3 aspectos que gostem menos?

- Ui, não sei se sei. Assim negativos?

- Não quero dizer que sejam negativos, coisas que vocês gostem menos na aula de História?

- [silêncio] Não sei.

- Gostas de tudo?

- Gosto, não vejo assim nada...

- De uma maneira geral, todos os alunos...

- Eu nunca ouvi ninguém criticar nada das aulas da stora, não.

- Eu não vou dizer-lhe nada...

- A gente não.. até é uma professora que a gente gosta mais. E principalmente a História, que a gente já teve outros professores de História e não gostámos.

- Agora o que é que a maioria da turma pensa acerca da forma como são avaliados na aula de História?

- A gente, se a gente gosta da forma como somos avaliados? Gostamos. A professora até faz assim uma grelhazinha com as notas dos testes, com as médias dos trabalhos. Depois ela conta muito se a gente chega atrasado ou não. Ela aponta tudo: trabalhos de casa, todos. A maioria dos professores não fazem isso, fazem principalmente a média dos testes e pronto e algum trabalho que a gente fez, algum trabalho de grupo, e conta só isso, mais nada. Esta professora não, esta professora conta mesmo tudo e isso ajuda-nos muito que a nossa nota possa ter mais ou valor ou dois valores e isso ajuda bastante. Eu por exemplo no 1º período eu tive um teste de 6 e o outro e eu acho que foi de 8 e a professora deu-me. E a minha média não dava 10, mas como eu sou uma aluna assídua e eu trabalho nas aulas, faço os trabalhos de grupo, os trabalhos de pares e isso tudo, ajuda bastante. A gente gosta como a professora avalia, é justa a dar avaliação.

E é o que os teus colegas sentem, e tu também, quando são avaliados?

A gente concorda, a gente não discorda com nada que a stora avalie. A gente estamos sempre de acordo. A stora até nos pergunta se a gente acha justo e pronto. E a gente fala que sim, que está justo.

- Vocês fazem auto-avaliação?

- Sim, somos nós, temos grelhas.

- E o que é que achas, o que é que vocês sentem relativamente à auto-avaliação?

É importante para nós, porque a gente nessa grelhazinha que nos dá, a gente é que vai dar a nossa nota e depois ela leva o computador, o portátil e a gente vai dizendo o que é a gente pôs qual o valor e a stora diz, “sim tenho o mesmo, não tenho menos, tenho mais”, pronto. Depois aí nessa parte a gente fala um bocadinho o que é que a gente acha, o que é que mais justo, pronto.

- E vocês percebem sempre o que é que é avaliado?

- Sim, depois a turma também dá a opinião, se aquele aluno está a pensar bem, se não.

- Quando tu fazes um trabalho ou um teste e a professora costuma fazer anotações ou correcções, normalmente olhas para isso?

- Olho, sim nos testes, tem lá um cantinho a dizer observações, só que a professora normalmente não escreve aí, escreve no final do teste “falta esta resposta, devias ter desenvolvido mais”, qualquer coisa assim e nos trabalhos também é sempre a mesma coisa, dá sempre a opinião dela, sobre o que é que a gente devia ter feito e não devia ter feito.

- E como é que utilizas as observações da professora?

- Eu no próximo trabalho dou conta disso, estou com mais atenção ao que não fiz no outro trabalho e nos testes é a mesma coisa.

- Isso significa que voltas a usar essas informações?

- Sim

- É tudo, obrigado.

Entrevista sobre o processo de ensino aprendizagem

1ª entrevista – 8 de Julho de 2008

[entrevista realizada no final do ano lectivo]

EP - Rodrigo

Sabes que esta entrevista vai ser gravada, mas que ela é perfeitamente confidencial, é anónima. A vossa informação é muito importante para o trabalho de investigação, que está a ser feito, mas os vossos nomes não vão aparecer, vão ser substituídos. Isto é perfeitamente confidencial. Estás à vontade, podes dizer aquilo que sentes mesmo, que não há problema.

- Como te chamas?

-.... Rodrigo (nome fictício).

- Que idade tens?

- 19.

- Há quanto tempo frequentas esta Escola?

- Há 3 anos.

- 3 anos? Foi o Secundário todo?

-Foi.

- Gostas do ambiente da Escola?

- Gosto.

- Porquê?

- Não há grandes confusões. E quando houve eu nunca estive envolvido.

- Nunca estiveste envolvido?

- Nunca tive, nem tive assim grandes problemas.

- Tiveste retenções? Alguma vez chumbaste algum ano?

- No 4º ano.

- Mais nenhum?

- Não.

- E que resultados costumava ter na generalidade das disciplinas? Em termos de médias?
- Baixas, nunca são muito altas.
- E que resultados costumava ter? 10, 11?
- 10, 11, máximo 12.
- E a História?
- 10, 11.
- Outra pergunta que eu te vou pôr é: o que é que a maioria dos teus colegas acha da forma como, eu como vossa professora, me relacionava com a turma?
- Bem, sempre nos mostrou muito empenho... aquele empenho nas aulas e explicava bem...
- E a minha relação com a turma? Em termos pessoais? O que é que achavam?
- Foi boa. Nós podíamos sempre falar com a stora. A stora ouvia-nos. Sempre tivemos à vontade.
- É a ideia que tu tens? E o que os teus colegas tinham?
- Sim.
- E o que é que pensam ou que é que pensavam da forma como eram organizadas as aulas?
- Bem. No ano em que chegámos à Escola e tivemos a stora, pensámos que era... Porque vínhamos habituados a uma stora que dizia quase tudo o que saía no teste e nós só estudávamos aquela parte. Com a stora, não. A stora dizia-nos as coisas que saíam e nós tínhamos que estudar tudo. Tínhamos que nos esforçar.
- Em termos das aulas no dia-a-dia?
- Boas.
- Porquê?
- Porque víamos os documentos todos e os conceitos ao pormenor e depois organizávamos as ideias.
- Tu achas que a turma participava, de uma maneira geral, nas aulas?
- De uma maneira geral, participávamos todos.
- E achas que havia diferenças na participação?
- Se calhar havia mais empenho de uns que de outros.

- E achas que havia preocupação, da minha parte, em que todos participassem?
- Acho que sim. Eu e alguns colegas, se calhar... [silêncio prolongado]
- E achas que eu, como professora, me preocupava? Vos dava espaço?
- A professora dizia 'ah, ainda não te ouvi'
- Outra questão, que tem a ver com as aulas, com a forma que elas funcionavam. Eu gostava que me disseses 3 aspectos das aulas de História de que gostaste mais ou que achas que os teus colegas, em geral, gostavam mais?
- Os trabalhos de pares e de grupo que fazíamos...
- Porquê?
- Porque estávamos mais... mais soltos, mais à vontade, digamos assim. Os trabalhos de casa porque nos obrigavam a estudar também.
- Achavas importante?
- Sim, achava importante para rever a matéria.
- E 3 aspectos que não gostaste ou que gostaste menos? Estás à vontade, porque agora não há problema nenhum, por isso é que te posso estar a fazer a entrevista, senão também não podia ser. Eu só recebi as entrevistas de todos os outros depois das aulas acabarem. Foi um compromisso que eu assumi. Então vá.
- A pior parte era ler.
- Não gostavas de ler?
- Eu não sou muito de ler em voz alta.
- Nem gostavas de analisar...
- Ah analisar, sim, isso analisava.
- Não gostavas de responder?
- Responder, também respondia.
- E mais nada assim que não gostasses?
- Mais nada.
- E em termos da avaliação? O que tu achavas e os teus colegas sobre a forma como eram avaliados?

- Era uma avaliação boa e justa....

- Porquê?

- Porque tínhamos que mostrar empenho em fazer as coisas e ao fazê-lo melhorávamos, para depois termos a nota que merecíamos.

- Tu achas que as bases em que eram avaliados eram correctas? Lembras-te ainda quais os critérios?

- A participação, as leituras, os trabalhos de casa, a assiduidade, os trabalhos de pesquisa...

- E os trabalhos de grupo que nós fazíamos, achas que eram importantes?

- Eram, porque também nos ajudavam na nota e obrigavam-nos a estudar mais um bocado, a trabalhar mais, seja na aula, seja fora.

- Na aula eram obrigados a trabalhar, sentias isso?

- Sim.

- E achas que aprendias alguma coisa?

- Sim, porque eu também ia estudar melhor depois em casa.

- O que é que os teus colegas achavam sobre a avaliação?

- Havia aqueles que, de vez em quando, pensavam que iam ter melhor nota e depois diziam 'Ah, esperava melhor nota'.

- Mesmo na História?

- Hum, hum...

- E ficavam tristes?

- Ficavam um bocado, mas depois no outro teste a seguir eles empenhavam-se para ter melhor nota.

- Estás a falar das notas dos testes?

- Sim.

- E estou a falar sobre a avaliação global, no final do período?

- Era mais ou menos...

- Achas que ficavam tristes ou conseguiam aceitar o esquema da avaliação?

- Há uns que aceitam, há outros que querem sempre mais...

- E o que é que achavas da autoavaliação? De vocês terem que se auto-avaliar? Olhar para aquelas folhinhas e propor uma nota?

- Obrigava-nos a rever o percurso que fizemos durante o período inteiro, para também ficarmos com a consciência limpa.

- Achas que isso era proveitoso depois no futuro?

- Sim, porque ajudava-nos a melhorar a seguir., pelo menos, no meu caso era assim.

- A partir dali, o que é que tu pensavas?

- Tinha que me empenhar mais em certas coisas e melhorar ao máximo o que eu pudesse.

- Sim, senhora, muito bem. Olha, outra questão. Quando eu vos entregava os testes e os trabalhos, normalmente escrevia uma série de correcções e de anotações. Tu achavas que isso era importante? Tu costumavas ter isso em atenção?

- Sim, eu fazia isso e dizia 'olha, isto não fiz'. Eu lia para depois num eventual teste a seguir que pudesse ser igual poder melhorar.

- E nos trabalhos de grupo e trabalhos de pares? Lembras-te que levava e depois entregava na aula seguinte. Pensavas que isso era importante para reformular?

- Sim, sim

- Usavam sempre, incluíam sempre?

- Sim, e agora para estudar para os exames também usei.

Entrevista sobre o processo de ensino aprendizagem – 18 de Abril de 2008

EP – Marisa

A primeira questão, eu penso que a professora Mariana já vos pôs a par deste trabalho, portanto, é um trabalho de investigação que ela está a fazer...

- Sim, sim.

- E que eu a estou a ajudar e é muito importante a vossa contribuição para este trabalho, não é? Por outro lado, há uma coisa que ela já vos disse, mas que eu quero reafirmar é que estas entrevistas são confidenciais. Elas vão destinar-se a ser trabalhadas, a ser utilizadas no trabalho, mas os vossos nomes não vão aparecer.

- Sim, não vai ser identificado.

- Sim, não vão ser identificados. Eu posso tratá-la por tu?

- Sim, sim.

- É mais fácil?

- Sim, sim.

- Como é que te chamas?

-.... Marisa (nome fictício).

- Que idade tens?

- 17

- Há quanto tempo andas aqui na Escola da Amora?

- Vai fazer 6 anos.

- E gostas do ambiente da Escola?

- Já gostei menos. Agora já estou um bocadinho mais adaptada. Já...

- E porque é que não gostavas e porque é que agora gostas mais?

- Pelo ambiente. Antigamente haviam pessoas que eu não me dava melhor, portanto, devido ao meu estado de saúde, entre aspas, era um ambiente um bocadinho mais pesado, agora pronto,

embora haja uns pequenos conflitos ali na Escola eu não estou metida, pronto, não me envolve, não... Digamos que, a meu ver, a meu ver, o ambiente, para mim, está mais razoável. É só...

- Terá que ver, provavelmente, com o facto de tu estares mais ambientada, já teres mais amigos na Escola?

- Sim já estou habituada.

- Tiveste retenções ao longo do teu período escolar, até agora?

- Como assim?

- Tiveste reprovações?

- Não, nunca chumbei.

- Não?

- Não, pelo menos que eu saiba não.

- E mesmo em disciplinas, nalguma disciplina, há assim alguma disciplina em que tenhas reprovado?

- Só se for mesmo na Educação Física, tive 9, mas agora já está.

- E que resultados costumas ter na média das disciplinas, em termos globais?

- Este ano estou um bocadinho melhor, mas assim, digamos entre o 10 e o 13, um bocadinho baixas.

- És uma aluna entre o 10 e o 13, pode-se dizer assim. E a História?

- A História estou com 13.

- E assim ao longo destes anos do Secundário?

- Comecei com 12 e estou a acabar com 13. Assim entre o 12 e 13.

- Agora passando para a questão das aulas de História, em concreto, o que é que a maioria dos teus colegas da forma como a professora de História se relaciona com a turma?

- É um bom relacionamento, por acaso, é. ha... Pronto.

- Ela não está aqui, estás à vontade.

- Sim, mas dentro da minha experiência, entre aspas, ali naquela Escola, por acaso é. Damo-nos todos muito bem, pelo menos que eu saiba nunca houve assim ninguém que tivesse contra ela. Sempre tivemos um bom relacionamento com esta professora. É uma coisa que sempre me agradou, foi o... pronto, digamos que, a meu ver, eu nunca me dei com uma professora, como se calhar me dou com ela. Damo-nos todos bem. A nível geral, acho que nunca ninguém se

manifestou contra esta professora. A maneira dela dar as aulas é boa. Pronto, é um bocado exigente, mas isso todos têm que ser, não é? Explica bem, digamos que... não digo que nos dê a papinha toda feita, mas ajuda. É exigente, mas também nos ajuda. Tem sempre os 2... os 2 reversos da moeda. Porque tem o lado profissional, que ela é exigente, mas tem também um outro que ajuda, se a gente tiver dúvidas ela tira. Não, não temos problemas em relacionarmos com ela, pelo menos, do meu ponto de vista, que eu tenha reparado entre os meus colegas e em mim própria, não sinto grande dificuldade em relacionar-me com ela.

- E o que pensam tu e os teus colegas da forma como a professora organiza as aulas?

- Da forma como ela organiza as aulas? Eu acho que ela, mediante a matéria que ela tem de dar, ela até faz uma boa organização. Porque falar de História, assim, não é, também não é muito fácil. Porque, a meu ver, por exemplo, estou a dizer isto, mas é a minha opinião... Eu acho que História é uma matéria, uma disciplina um pouco complexa, tem que se dar atenção, muitas vezes, a vários pormenores. E eu acho que a maneira como ela organiza as aulas, sim, é boa. Ela até tenta dinamizar, para não ser só matéria, matéria, para não ser só ela a falar e nós a ouvir, faz debates, trabalhos, pronto, tenta dinamizar as aulas, vemos filmes, mas depois temos que fazer um trabalho sobre eles, evidentemente, ou então temos que debater sobre eles. Mas eu sim, eu acho que a maneira como a stora organiza as aulas... Pronto, às vezes, há aquela aulazinha que a gente temos um bocadinho mais de sono e tal, e eu adormeço um bocadinho mais tarde e a gente acaba por ter aula logo de manhã. E eu falo por experiência própria que é um bocado complicado. É complicado, mas eu acho que sim, até tem uma boa organização...

- E como é que a vossa participação nas aulas?

- Depende. Há alunos mais acanhados, por exemplo, eu. Eu não sei como é que a stora me consegue ouvir, porque eu falo muito baixinho. Eu digo as respostas, mas falo muito baixinho.

- Mas tu aqui não estás a falar baixo?

- Não, depende, ah...

- No contexto da aula és mais...

- Sim, definitivamente, no contexto da aula, se calhar por estar mais gente a ouvir, eu digo mais baixinho. Eu já por mim própria tenho um tom de voz alto, isto é genético. Tenho um tom de voz alto. A minha mãe também é professora. Mas geralmente é assim, dependentemente do ambiente eu acanho-me. É isso que se passa nas aulas. Eu própria, assim para participar, eu até digo acertado, quando falo, mas eu sou muito acanhada, muito fechada. Não me manifesto muito. Quando me manifesto é para o baixinho. Não sei como ela consegue sempre me ouvir. Mas há alunos que participam, e... pronto, eu acho que a nível geral, todos participamos, cada um à sua maneira, mas participamos.

- E agora vais-me apontar 3 aspectos de que os alunos na generalidade, não só tu em especial, gostem nas aulas de História? 3 aspectos que considerem positivos e de que gostem?

- 3 aspectos? Essa é complicada. Um dos aspectos dependia das matérias. Há matérias com que a gente se identifica mais, há outras que não... Outro aspecto, talvez a maneira como ela às vezes dinamiza as aulas. Pronto, faz com que a gente, a maneira mesmo própria como ela dá as aulas, faz com que a gente não se esqueça assim tão depressa. Agora vou dar um exemplo,

quando estou a estudar para História, eu mais depressa me lembro daquilo que ela diz, do que, às vezes, daquilo que eu aponto, ou do que daquilo que eu tinha pensado, à medida que eu vou lendo, vou-me lembrando daquilo que ela diz e torna-se tudo muito mais claro. A maneira como ela cativa as pessoas para a matéria.

Outro aspecto, eu não quero aqui misturar, mas **pela maneira dela ser**, também. Pronto, eu acho que se for uma pessoa com que a gente se dê bem, a gente acaba por apanhar melhor. É mais isso...

- No fundo é a relação com a professora que consideras positiva?

- Exacto. Se nós não tivermos uma relação muito boa com a professora, se calhar temos mais dificuldade em apanhar a matéria. Como quem diz: então, eu não gosto dela e agora tenho que estar aqui a ouvi-la, pronto. Se nós temos uma relação mais positiva, sempre é um ponto a nosso favor, sempre conseguimos cativar, não, apanhar mais as coisas.

- Mas eu ia-te pedir que me explicasses primeiro, tu disseste que dependia das matérias, mas eu queria mesmo um aspecto que fosse positivo?

- Pois é um bocado complicado, já disse o ambiente, a maneira como ela dá as aulas. Outro aspecto, é um bocado complicado. Não sei explicar, não... Agora assim...

- Então vamos aos negativos? Consegues apontar 3 aspectos negativos?

- Acho que não, acho que não.

- Não digo negativos, mas 3 coisas de que gostem menos?

- Se calhar quando a matéria é mais pesada, quando digamos a matéria é mais... digamos, quando exige mais de nós.

- E em que termos? Quando exige que estejam com atenção ao que a professora diz ou vocês trabalhem mais na aula?

- Se calhar um bocadinho dos 2 aspectos. Se calhar um bocadinho mais quando temos que estar ali a trabalhar, **????????**. Eu acho que é mais isso, porque de resto, não vejo aspectos negativos. Eu até gosto das aulas dela. Não, mas eu, eu acho que a nível geral, eu acho que não há assim aspectos negativos.

- E agora uma outra questão que tem que ver com a avaliação. O que é que a maioria dos teus colegas pensa da forma como são avaliados na aula de História?

- Eu acho que em comparação com as outras disciplinas, eu acho que a professora é muito justa. Porque normalmente vê-se pela média dos testes, o comportamento e tal e tá feito. Não, a stora vê tudo ao pormenor. Nós até o ano passado e no 10º ano, eu e os meus colegas, a primeira vez que a professora nos auto-avaliou, nos avaliou, que nós nos auto-avaliámos, ficámos um bocadinho entre aspas parvos, porque a stora ia às décimas, às milésimas, contava tudo, tudo, tudo. Nós ficámos um bocadinho para o parvos, porque nunca tínhamos visto um tipo de avaliação destes. Mas eu acho que, pronto, sempre... é uma avaliação mais justa, porque assim pronto a gente pode não ter tido x nos testes, mas talvez os trabalhos e não sei quê dão-nos uma ajudinha, dão-nos um empurrãozinho. Acho que mais justo não podia ser. É a minha

opinião. Acho que a nível geral, também nunca ouvi, nunca ninguém me disse que não concordava com a maneira dela avaliar.

- Portanto, o que é que os teus colegas sentem quando são avaliados?

- A stora põe-nos muito à vontade, põe-nos muito à vontade. Pá, ela diz-nos sempre as médias. Em relação à nossa auto-avaliação...

- Eu estou a falar da avaliação da professora. Em relação à auto-avaliação podes dizer também o que é que sentem quando se auto-avaliam?

- Sim, mas é isso, ela põe-nos muito à vontade. E a avaliação dela eu acho que pronto, é justa e a nosso ver, quero dizer quando nós nos auto-avaliámos a professora deixa-nos muito à vontade. A gente vê, que quando nós nos auto-avaliámos pela negativa, a stora diz “ah eu não acho que é assim, eu tinha assim” e não sei quê, pronto. Eu acho que ela é justa. Mas quando tem de dar negativa ela também dá. Quando vê que a gente excedeu um bocadinho e não está muito de acordo, ela também diz, não é por aí. Mas eu acho que é justa.

- E tu costumavas estar atenta ou tomar em atenção as correcções e as anotações que a professora faz nos trabalhos e nos testes? Quando ela corrige os testes e trabalhos, ou que diz qualquer coisa ou que faz anotações?

- Sempre. É mais em trabalhos de grupo, quando nós fazemos os trabalhos de grupo, quando ela nos dá a correcção, ela “ah têm que ter em atenção...”. Quer dizer, ela às vezes quando vê que não está assim, quer dizer, não digo que não está muito bom, mas que precisa ser melhorado, ela manda-nos fazer outra vez. E então “ah! Têm que ter em atenção estes pontos, porque devia ser mais ou menos assim, vocês ou não puseram tudo, ou puseram só um bocadinho do que disseram”. Pronto, dá assim umas dicas. Pronto, então a gente tenta reformular como a stora diz que é e como a gente também acha que é, aquilo que deve ser.

- Portanto, isso significa que utilizas essas informações e que voltas a usá-las nos trabalhos seguintes de reformulação daqueles trabalhos?

- Sim. Sim, senhora, pelo menos tentamos.

- Ok, obrigado. É tudo.

Entrevista sobre o processo de ensino aprendizagem – 18 de Abril de 2008

EP - Rosemary

- Tu já sabes para que é que é esta entrevista, a professora penso que já explicou que é para um trabalho de investigação e é muito importante ouvir as opiniões dos alunos sobre alguns aspectos. De qualquer maneira, não interessa quem é o aluno que emite a opinião, porque estas entrevistas são confidenciais. Portanto, o nome do aluno não vai aparecer. E só para se fazer um estudo do que é que os alunos em geral pensam, é uma amostra de alunos para saber o que é que eles pensam sobre algumas questões.

- Como é que te chamas?

- Rosemary (nome fictício).

- Que idade tens?

- 20.

- E há quanto tempo andas nesta Escola?

- Há 4 anos.

- Gostas do ambiente da Escola?

- Não.

- Não. Porquê?

- Não, porque há certos alunos, certas pessoas de... do bairro social, não estou a falar de pessoas em geral, estou a falar em pessoas particulares.

- Hum, e o que é que eles fazem?

- Dão confusão, sempre. Eu já fui alvo delas, muitas vezes.

- E tiveste alguma reprovção ao longo do teu percurso escolar? Já reprovaste?

- Foi mais ou menos, que não me avisaram sobre Francês, porque como eu o não fiz, não me avisaram que contava como uma negativa. Eu tinha tido 2 negativas, inclusive foi uma a História e a outra foi a Geografia, então eu tive que repetir o ano.

- E qual foi o ano que repetiste?

- Foi o 11º, mas não foi com a professora.

- E qual é, quais são os resultados que tu costumas ter, as médias, em geral, nas disciplinas todas?

- 13, 14.

- E em História?

- 13, 14. Este período tive 15.

- Mas começaste logo com essas médias?

- Não, comecei com 11 no 10º ano. No décimo primeiro já tive 14 e agora estou com 15.

- Sim, senhora. Ótimo. E o que é a maioria dos teus colegas acham da forma como a professora de História se relaciona com a turma?

- Acho que é muito bom. Ela explica bem. Faz muitos trabalhos...

- Mas a relação, a relação dela?

- A relação? Acho que é uma relação de amizade, ela preocupa-se também. Não é como alguns professores que é a despachar. Ela preocupa-se em saber que a gente aprendeu, em inculir isso nos alunos.

- E o que o pensam da forma como a professora organiza as aulas?

- Acho muito bom. Não é monótono, faz a gente interessar-se pela matéria, explica bem. Faz trabalhos para avaliar, não é só os testes que ela conta. Acho que é muita justa, de uma maneira. Conta tudo.

- Já falamos da avaliação, já lá vamos. Mas a forma como ela organiza as aulas, gostas?

- Gosto.

- E como é que é a vossa participação nas aulas, da turma em geral?

- Eu acho que é muito boa. Sim.

- Participam muito nas aulas?

- Sim, sim.

- São interessados?

- Que eu veja, sim.

- Então, agora diz-me lá 3 aspectos que consideres positivos ou de que gostes na aula de História? De que os alunos, em geral, gostem?

- Acho que o conhecimento, saber mais. Ela procura fazer isso. Que a gente procure sempre saber mais. Há muita coisa, mas agora não vem nada.

- Já te vais lembrar disso. Então e os 3 aspectos negativos. 3 aspectos de que não gastes na aula de História?

- Por acaso, assim, não tenho nada. Por acaso, eu gosto muito de História.

- Mas tu já disseste alguns aspectos de que gostavas? Sei lá, a relação ...

- Sim, a relação é boa...

- Ou a forma como ela organiza o trabalho, por exemplo?

- É, é...

- São aspectos que tu, de alguma maneira, já disseste de que gostavas. Sim, senhora. E o que é que a maioria dos teus colegas pensa da forma como são avaliados na aula de História?

- Acho que não tem nada para queixar. Até costumam dizer todos que a stora conta até o suspiro.[risos] Ela conta mesmo tudo. Nunca ouvi nenhuma razão de queixa. Às vezes, eles pedem mais, mas é por interesse mesmo.

- Mas depois no fundo, no fundo, sabem que a professora é justa na avaliação que faz?

- Sabem, sabem.

- Pois. E o que é que te parece que os teus colegas sentem quando são avaliados? E tu também?

- Acho que eles sentem... alguns, por exemplo, eu vejo que eles sabem mais do que... ficam muito nervosos. Por exemplo, tenho uma colega minha que fica muito nervosa, quando a professora pergunta... Ela sente-se pressionada com os testes, mas de resto, acho que toda a gente se sente bem.

- E quando se auto-avaliam? Vocês sentem-se bem, gostam de se auto-avaliar? Achrom importante?

- Sim, acho. Temos que justificar algumas coisas que a professora não se apercebe e por mais que ela seja justa, são muitos alunos. Cada um..

- E para vocês próprios não é importante reflectir? Também para melhorar o vosso trabalho?

- Sim, é, é...

- Quando a professora faz correcções, anotações nos testes ou nos trabalhos? Tu costumavas ter isso em conta? Costumas ver as anotações dela?

- Sim.

- E utilizas essas orientações depois na continuação do teu trabalho?

- Sim, sim...

- Reformulas o teu trabalho?

- Sim, sim vou ver o que faltou, o que é que...

- Pronto, muito obrigado.

Entrevista sobre o processo de ensino aprendizagem – 18 de Abril de 2008

EP – Matilde

- Vou já gravar, porque é assim: o que sai daqui é uma entrevista. E sabes qual é o objectivo da entrevista?

- Ah..-

- Pronto é para ser usada num trabalho de investigação, em que a vossa opinião, a opinião dos alunos é muito importante, mas é confidencial. Portanto, vocês não vão ser identificados no trabalho nem isto vai ser usado para mais nada a não ser para um estudo. Um estudo que não é particularizado, não é a Ana, nem a Maria, nem a Joana que fala, mas são outros nomes e, portanto, são ideias de alunos acerca de algumas questões que são importantes para a investigação, tá bom? Como é que te chamas?

- O nome todo, ou só o primeiro nome?

- O primeiro nome.

- ... Matilde (nome fictício).

- Que idade tens?

- 18

- E há quanto tempo frequentas esta Escola?

- 4 anos com este.

- E gostas do ambiente da Escola?

- Mais ou menos.

- Mais ou menos, porquê?

- Sei que o ambiente não é bom, mas nunca tive envolvida em confusões. A nível de segurança existe muita disputa e acho que não existe ninguém para controlar.

- Portanto, achas a Escola um bocadinho insegura, é?

- É.

- E já tiveste retenções, reprovações no teu percurso escolar?

- Eu mudei de curso, mas não chumbei.

- Chumbar mesmo, não chumbaste? Foi uma opção tua.
- Foi.
- E em que ano é que isso aconteceu?
- Foi no primeiro 10º. Estava em Ciências e Tecnologias e mudei para Humanidades.
- Percebeste que não era a área que te agradava?
- Claro.
- E agora? Estás mais satisfeita?
- Muito.
- E que resultados costumás ter nas generalidade das disciplinas, que médias costumás ter?
- Em termos de médias?
- Sim, em termos gerais, as médias ao longo do secundário, mais ou menos qual é a tua média?
- 14, 15, depende.
- E a História?
- Dos 3 anos?
- Sim, quais têm sido as tuas médias em História?
- Tive 15 no 10º, 15 no 11º, 15 ou 16, não me lembro bem. E este período tive 17.
- Muito bem, sempre a subir, ótimo. Agora outra coisa: o que é que ti e os teus colegas acham da forma como a professora de História se relaciona com a turma? Como é que a relação com a turma?
- Não imagino, não imagino ter outra professora. Ela... tem uma boa comunicação, sabe cativar a nossa atenção e as aulas não são secantes. Faz muitas actividades.
- Mas a nível da relação humana, da relação...
- Sim, ela tenta ajudar ao máximo, mesmo com os problemas que nós temos fora. Pelo menos, de experiência pessoal, ela já me ajudou bastante.
- Portanto, têm uma boa relação com a professora.
- Hum, hum... Preocupa-se para além da função de ensinar.
- E o que é pensam da forma como a professora organiza as aulas?

- Eu gosto, gosto bastante.

- Porquê?

- Porque... eu não, eu nunca estudei para os testes, digamos assim, porque nunca senti necessidade, porque ela cativa a minha atenção na aula e fica-me tudo. Por isso, acho que ela tem que ter uma boa organização para isso acontecer.

- E como é que ela organiza as aulas? É só ela a falar?

- Não, ela gosta muito que nós participemos, que nós nos façamos ouvir, que é para ver o que a gente sabe. Não é só ela a falar.

- E portanto, tu gostas disso, não é?

- É

- E trabalhos na aula?

- Bastantes e principalmente em conjunto. Em pequenos grupos.

- E qual é a vossa participação nas aulas? O que é pensas sobre a vossa participação nas aulas?

- Boa, bastante boa. Acho que nós, todos nós, participamos e aqueles que são mais calados a stora puxa por eles, para não ser só aqueles faladores, ela manda-nos calar e deixar falar os outros.

- És das faladoras?

- Sou faladora a responder.

- Era a isso que eu me queria referir. És das que de vez em quando tem que se calar para dar lugar aos outros. Tá bem, mas de uma maneira geral, os alunos participam na aula.

- E este ano somos uma turma pequena, ainda é melhor.

- Então agora aponta-me 3 aspectos de que vocês gostem mais nas aulas de História?

- 3 aspectos: a matéria, a matéria,

- Gostas da matéria deste ano?

- Eu gosto.

- Gostas da história contemporânea?

- Sim, Mais os trabalhos de grupo e eu gosto de analisar as fontes.

- Que bom, sim senhora, Muito bem. E agora 3 aspectos que gostes menos na aula? Coisas que gostes menos na aula.

- Não sei, eu gosto bastante das aulas de História. Se calhar, as aulas de testes, das aulas de testes, fazer trabalhos sozinha, se calhar. TPC's.

- Agora relativamente à avaliação, o que é a maioria dos teus colegas pensa, e tu própria, acerca da forma como são avaliados?

- Por acaso gosto, porque nesta disciplina é uma disciplina em que os testes só contam 50% e dão muito valor aos outros 50 %, tipo das nossas atitudes, dos nossos trabalhos, do nosso esforço, do nosso empenho e acho que é bom assim, porque a nossa capacidade não se resume a 90 minutos de teste. Às vezes, valem mais do que parecemos devido à pressão.

- Sim, senhora, muito bem E o que é que te parece que os teus colegas sentem quando são avaliados?

- O que eles sentem? Bem!

- Não têm problemas por isso? Em serem avaliados?

- Não, eu acho, acho que não. Acho que nunca houve confusões.

- Quando vocês estão a ser avaliados pela professora?

- A stora dá-nos oportunidade, tipo, nós expressarmos: se a gente acha justo ou não acha justo. E aí, discute-se. Se ela achar que realmente não está certa, ela muda, mas tenta primeiro saber o porquê, claro.

- Vocês fazem auto-avaliação?

- Sim, sim.

- E o que é pensas disso? Da auto-avaliação?

- Bom.

- E porquê?

- É importante. Porque às vezes, os professores podem pensar uma coisa e é bom sempre ver os dois lados.

- E para vocês próprios, não é boa a auto-avaliação?

- Sim para sabermos também aquilo que valem, também é bom. Há uns que são assim mais humildes, não têm noção bem daquilo que valem. Mas no geral...

- E até para melhorar alguns aspectos?

- Sim, sim.

- Também é importante, Isto já é uma deixa minha... Agora, quando tu recebes um trabalho ou um teste que vem anotado pela professora, ou com correcções ou com anotações, tu costumavas ter em atenção essas anotações da professora?

- Não. Não ligo muito, porque confio. Se calhar, não devia confiar. Isto já sou eu a brincar.

- Mas a questão não é essa. A questão é se...

- Se a gente para tentar melhorar...

- Se tu utilizas essas informações?

- Como crítica para tentar melhorar? Sim, sim.

- Costumas olhar para elas e utilizá-las?

- Sim, depois de fazer os testes e quando a stora entrega, eu costumo relê-los para saber aquilo que falhei e então tenho atenção às anotações.

- E utilizas essas informações para trabalhos seguintes?

- Sim, daquelas de que eu me lembrar.

- Pronto, é tudo, obrigado.

Entrevista sobre o processo de ensino aprendizagem – 18 de Abril de 2008

EP – Jorge

Sabes que esta entrevista vai ser gravada, mas que ela é perfeitamente confidencial, é anónima. A vossa informação é muito importante para o trabalho de investigação, que está a ser feito, mas os vossos nomes não vão aparecer, vão aparecer outros. Isto é perfeitamente confidencial. Mesmo que soubesse ela não utilizar essa informação de maneira nenhuma. Estás à vontade, podes dizer aquilo que sentes mesmo, que não há problema.

- Como é que te chamas?

-.... Jorge (nome fictício).

- Que idade tens?

- 18.

- E há quanto tempo frequentas esta Escola?

- Há 4 anos.

- Gostas do ambiente da escola?

- Mais ou menos.

- Porquê mais ou menos?

- Não tanto, porque como já sou um bocado mais velho, vejo que ainda há miúdos... Não sei como explicar, Há aqueles miúdos que são maus, entre aspas, e que têm a mania que mandam na escola. É isso.

- Há grupinhos de liderança?

- Hum, hum, é isso.

- Tu tiveste alguma repetência no teu percurso escolar?

- No 10º ano.

- E em que disciplinas é que reprovaste?

- Chumbei o ano, chumbei por faltas.

- Qual é a tua média, mais ou menos, a tua média do secundário, em termos gerais?

- 14 para aí.

- E em História?

- Em História, acho que é 16.

- E outra coisa, agora já não tem que ver contigo. Tem a ver com a professora e da relação da professora com a turma? O que é que vocês na turma, eu digo vocês, porque quero que me dêis a impressão que tens daquilo que a turma em geral sente. O que é que a maioria dos teus colegas, acha da forma como a professora de História se relaciona com a turma?

- Eu acho que todos gostam da stora. Ela é uma stora que é exigente, né? Mas acho que é acessível, por isso é que nós temos as notas que temos. Porque estou a falar por mim, estou a falar por todos, todos gostam da stora e como é que hei-de eu explicar, todos nós...

- E a relação que ela estabelece convosco, o que é que tu tens a dizer sobre isso?

- Acho que a stora estabelece uma relação de, de... é de amizade... é pessoal, né? Se nós temos uma dúvida podemos colocá-la várias vezes que a stora tira. Porque há stores que fogem um bocado disso também. E a stora não foge desse assunto. Depois há aqueles alunos, né... que não são propriamente bons em História. Não é... bons por causa da stora, é porque não são interessados, não é? Por isso é que, às vezes, também não tiram aqueles resultados... Mas acho que de resto... sim... têm uma boa relação com a stora.

- E o que é pensam da forma como a professora organiza as aulas?

- Eu gosto, né?

- Sim, porquê?

- Porque acho que para já relaciona a matéria, não dá saltos. Acho que promove os trabalhos de grupo. Isso é bom. Trabalhamos nós próprios as fontes e tudo isso. Acho que é isso.

- É essencialmente?

- É

- E o que é que tens a dizer sobre a vossa participação nas aulas?

- Penso que há alunos que participam muito, não é, e outros que não. Por isso, é que a stora tem que puxar um bocado por eles, né? Acho que é isso.

- Tu és dos que participam muito?

- Exacto.

- Portanto, de uma forma geral, os alunos participam na aula?

- Sim, participam, todos, todos.

- Diz lá 3 aspectos de que vocês gostem mais na aula de História?

- Eu gosto da matéria, porque é a minha disciplina favorita. Não sei como explicar.
- Já te referiste a alguns... podes repetir
- Eu acho que a prática que nós temos ao relacionar a matéria com os documentos também é importante. Fazer os testes como os exames. Mais, não sei.
- E a própria relação com a professora não é um aspecto positivo? Já tinhas referido, por isso é que eu estou a...
- Sim, sim. Tem que ser, tem que ser positivo se a stora não interagisse connosco daquela maneira, se calhar não dava bons resultados.
- E agora 3 aspectos que gostem menos na aula de História?
- Por mim, não tem negativos. Por mim acho que as aulas eram todas de História. Talvez... é importante... mas talvez seja muitos trabalhos de casa. É importante, não é que não goste, mas...
- Pois aqui não é o que tu achas importante. É o que é que de uma maneira geral, gostam menos, não é que não gostem...
- Pois é, os trabalhos de casa, os trabalhos de casa.
- E há assim mais alguma coisa?
- E é, não sei, saímos muito poucas vezes cedo. Às vezes, gostamos de sair assim 5 minutos mais cedo, e é difícil...
- É proibido, sabes?
- Eu sei, eu sei.
- Portanto, a aula é ali toda aproveitadinha ao máximo.
- É.
- Não te lembras de mais algum aspecto de que gastes menos? Tu ou os teus colegas?
- Quer dizer, se eu for falar com os meus colegas, alguns podem dizer "grande seca", não é?
- Assim em termos gerais, relativamente à avaliação, o que é vocês pensam da forma como são avaliados nas aulas de História?
- Acho que é assim que devemos ser avaliados. 50 para cada lado: para os testes e para a participação nas aulas. Porque uma pessoa se num teste não tira uma boa nota... mas... não corresponde aquilo que ela é nas aulas. Ou ao contrário, ela não ser muito participativa nas aulas e depois nos testes é muito brilhante. Sim, porque isso mostra como é que nós somos em termos de resultados. Acho que é isso. Somo avaliados por aquilo que fazemos nas aulas, nos

testes, trabalhos de casa, participação, comportamento, assiduidade. Acho que é assim que deve ser feito.

- E o que é que sentem quando são avaliados? Quando a professora vos está a avaliar?

- Por acaso nós não temos assim muitos problemas com isso. Somos avaliados, até às vezes, entramos na brincadeira... Mas não. Aceitamos sempre. Sim.

- E relativamente à vossa auto-avaliação? O que é sentem quando se auto-avaliam?

- Nós tentamos puxar sempre um bocadinho mais, não é, que é para termos aquela nota. Mas nós costumamos, às vezes, há pessoas que auto-avaliam-se um bocado abaixo, se calhar... tem a ver com a auto-estima, não é? Eu, por acaso, tento-me sempre avaliar no que eu sou. E há outros alunos que puxam sempre um bocadinho mais...

- Achas que a auto-avaliação é importante?

- Sim, Para nós reflectirmos sobre aquilo que nós temos feito ao longo do período, ao longo do ano

- Agora outra coisa, quando tu recebes um trabalho ou um teste que vem com anotações da professora

Agora outra pergunta: vocês foram entrevistados pela minha amiga e ela só me deu as entrevistas agora no fim do ano. Tínhamos combinado que eu só ouvia as entrevistas e só fazia a transcrição depois de acabar as aulas, depois de ter dado as notas e depois de vocês fazerem os exames. Foi assim que nós fizemos que era para vocês estarem à vontade e responderem. Aliás, só agora é que tive acesso. E a tua entrevista foi a última e acontece que não ficou gravada a resposta à última questão, que é muito importante para o estudo que eu estou a fazer. De que forma é que tu usavas as informações, as anotações, as correcções que eu punha nos testes e nos trabalhos?

- Como?

- Normalmente quando vos entregava os testes e os trabalhos, eu costumava pôr umas anotações do tipo 'tem em atenção isto', 'tem em atenção aquilo'. Tu depois tinhas isso em atenção? Lias, voltavas a usar?

- Depois dos testes ia... eu tenho os meus resumos feitos, não é? Eu depois dos testes via o que a stora anotasse, ou depois de qualquer correcção e acrescentava sempre ao lado dos meus apontamentos, para ter sempre em atenção.

- tinhas sempre em atenção isso. E nos trabalhos, quando estavas a fazer os trabalhos e eu dava indicações?

- Sempre, mas às vezes não era eu ficava com o trabalho final...

- Mas durante o trabalho? Quando eu levava, via e depois trazia...

- alterávamos sempre
- Percebiam porque é que eu fazia isso?
- Sim.
- Ok, era só isso que faltava. Muito obrigada.

Entrevista sobre a tarefa de aprendizagem – 16 de Abril de 2008

Resolução de uma ficha de conceitos e duas questões (já trabalhadas em teste)

ET - Ilda

Ponto prévio:

- Recordar à entrevistada o trabalho de investigação que se está a efectuar.
- Relembrar que o seu contributo é fundamental e indispensável para a realização do trabalho.
- Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.

Questões:

O que tiveste mais dificuldade em resolver: as questões do teste ou a ficha de conceitos?

As questões do teste.

Porquê? Consegui tirar excertos do documento. Identifiquei o que se pedia na pergunta, mas não consigo desenvolver. Não me lembro de nada, estudei mas... por exemplo, começo a fazer apontamentos e vou estudando. Mas depois, durante o teste, leio os documentos sublinho o mais importante, encaixo nas respostas, mas não consigo juntar as informações e conteúdos.

Nas aulas consigo fazer isso por ter ajuda do livro, da [Matilde](#) e da stora. Também quando se precisa de mais tempo a stora dá. Uso o mesmo método nas outras disciplinas e não me esqueço. Na História bloqueio – consigo entender as perguntas e as fontes, depois, não sei... depois só ando à volta da mesma coisa, sempre...

O que te pareceu mais fácil de resolver?

As questões de escolha múltipla.

Porquê? Vejo o conceito, leio as 4 opções e consigo ver qual está mais certa; não houve nenhum conceito muito difícil, é só ter atenção; preferia que os testes fossem assim, em escolha múltipla, porque ao ler as 4 lembro-me do que estudei. Também era mais fácil se os testes fossem com consulta do livro. É assim, eu estudei, eu sei a matéria, mas depois relacionar tudo... não consigo escrever. É mais fácil falar nas aulas, as ideias saem melhor.

Os conceitos mais fáceis foram os soviéticos, a ditadura do proletariado e a Guerra Fria, se calhar por falarmos mais nisto nas aulas e por estarem ligados com quase toda a matéria deste ano. Estão sempre na base de quase tudo.

Como estudas?

Conforme vamos dando a matéria eu passo para um caderno, nunca tenho dúvidas ao fazer os apontamentos; depois, no fim-de-semana antes do teste, começo a resumir.

ET - Marisa

Ponto prévio:

- Recordar à entrevistada o trabalho de investigação que se está a efectuar.
- Relembrar que o seu contributo é fundamental e indispensável para a realização do trabalho.
- Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.

Questões:

O que tiveste mais dificuldade em resolver: as questões do teste ou a ficha de conceitos?

As perguntas do teste.

Porquê? Se fosse a 1ª vez se calhar tinha mais dificuldade; a linguagem das perguntas dos testes primeiro parece-me confusa por não ser a que é mais comum nas aulas, mas depois de ler as fontes achei fácil responder, porque as perguntas tornam-se muito fáceis de compreender. Mas depois falta o tempo, o problema é entender, situar a pergunta. Não nos lembramos tão bem. Não fazia uma ideia exacta, porque continuamos a dar outras matérias e há outras disciplinas; se não vou revendo sempre a matéria as coisas vão ficando confusas.

Na aula é mais fácil trabalhar, porque a stora dá sempre tempo quando é preciso.

O que te pareceu mais fácil de resolver?

As perguntas sobre os conceitos.

Porquê? A maior parte dos conceitos são referentes a matéria que já foi dada, mas de que vamos sempre falando.

Da matéria das perguntas do teste falámos menos depois de o fazer. Fala-se mais da Guerra Fria, há uma maior relação com toda a matéria do que o Humberto Delgado.

No entanto, lembro-me do que foi dito na aula. Havia conceitos mais fáceis: a ditadura do proletariado, os soviets, a Guerra Fria, a sociedade de consumo e o centralismo democrático. São relativos a matérias em que a stora insiste mais. Nessas consigo melhor, salta logo à vista.

Como estudas?

O meu tempo é muito prejudicado pela situação familiar, a stora sabe. Estudo 1 ou 1 hora e meia, só enquanto tenho disposição para o fazer, porque se for fazer uma coisa sem vontade, confundo a matéria toda. Prefiro fazer resumos escritos. É mais fácil aprender pela escrita.

ET - Rosemary

Ponto prévio:

- Recordar à entrevistada o trabalho de investigação que se está a efectuar.
- Relembrar que o seu contributo é fundamental e indispensável para a realização do trabalho.
- Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.

Questões:

O que tiveste mais dificuldade em resolver: as questões do teste ou a ficha de conceitos?

Algumas opções da ficha de conceitos. Lembrar os conceitos,

Porquê? Porque não estudei. Como comecei a trabalhar a stora sabe, ainda não deu para organizar tudo. E não percebi bem algumas opções, como no caso do centralismo democrático e da democracia cristã. Há também a questão de linguagem, devia ser mais directa. Demorei muito tempo para resolver.

O que te pareceu mais fácil de resolver?

As questões do teste e algumas de escolha múltipla.

Porquê? Por exemplo, os conceitos da Guerra Fria, da sociedade de consumo e dos soviets foram muito fáceis, porque falamos muito deles. Mas já demorei algum tempo a resolver as questões do teste, porque já não lembrava muito bem a matéria. Mas depois veio tudo à memória, quando comecei a seleccionar a informação nas fontes para responder.

Como estudas?

Eu confesso que estudo pouco. Devia estudar mais. Quando tenho tempo e estudo fica tudo mais fácil. Eu só faço os tpc's. Mas faço sempre. E estudo um dia ou dois antes do teste. A stora vê que eu tenho sempre muita atenção nas aulas. Fixo o que a stora diz quando explica qualquer coisa e quando faz as sínteses, que são muito boas. E eu tenho uma boa memória.

ET - Matilde

Ponto prévio:

- Recordar à entrevistada o trabalho de investigação que se está a efectuar.
- Relembrar que o seu contributo é fundamental e indispensável para a realização do trabalho.
- Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.

Questões:

O que tiveste mais dificuldade em resolver: as questões do teste ou a ficha de conceitos?

As questões de escolha múltipla.

Porquê? Foi muito difícil porque a linguagem confunde-me a cabeça; há coisas muito parecidas que nos confundem. Tenho muito mais facilidade em responder a uma pergunta de teste, porque é muito mais fácil organizar as ideias e fundamentar com as fontes. A stora sabe!

Os conceitos mais fáceis são a ditadura do proletariado, o comunismo, a Guerra Fria e a sociedade de consumo. Mas o centralismo democrático e o marxismo leninismo tinham uma linguagem difícil muito difícil. Preferia escrever uma resposta normal sobre eles, escrevia muito mais, desenvolvia o conceito de forma diferente. À minha maneira, era muito mais fácil expressar o que sei.

O que te pareceu mais fácil de resolver?

As questões de teste

Porquê? É mais fácil para mim, analisar documentos, lembrar-me da matéria, relacioná-la com as perguntas. Bom, às vezes, quando faço os testes é difícil pôr as coisas nos sítios certos e, no fim, falta-me tempo. O pior nos testes é serem com tempo contado. Nas aulas temos sempre tempo... mas gosto muito mais de questões do que da escolha múltipla. Agora fui-me relembrando dos vários tópicos e depois foi só desenvolver. O problema foi a parte dos socialistas. Já estava um pouco confuso. Lembro-me de haver divergências, mas não me estava a lembrar bem dos nomes das facções...

Como estudas?

Olhe, stora, vou ser sincera, não se zangue: não estudo nada, quer dizer antes dos testes. Mas nas aulas estou sempre muito atenta. Tenho feito resumos por causa do exame, mas não me dou bem com esquemas, em cima dos testes; Gosto de trabalhar na aula, aí tenho atenção e concentro-me em tudo o que a stora pede para fazermos. Faço sempre o melhor que posso. Se não fossem os tpc's, não pegava nas coisas da escola. Bom e faço os resumos. Já disse, não foi?

As aulas são muito importantes para o meu desempenho.

ET - Jorge

Ponto prévio:

- Recordar à entrevistada o trabalho de investigação que se está a efectuar.
- Relembrar que o seu contributo é fundamental e indispensável para a realização do trabalho.
- Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.

Questões:

O que tiveste mais dificuldade em resolver: as questões do teste ou a ficha de conceitos?

A ficha de conceitos.

Porquê? Eu sei-os todos, aliás, falamos sempre destes conceitos nas aulas: Guerra Fria, soviets, comunismo, sociedade de consumo. Depois de estudar é sempre mais fácil. Mas a interpretação da escolha múltipla é difícil, as alternativas são muito idênticas e a linguagem torna-os ainda mais difíceis. Onde tive mais dúvidas foi no do centralismo democrático.

A escolha múltipla é mais difícil, nas respostas escritas é muito mais fácil ir lembrando da matéria, relacionar com as fontes e organizar ao meu jeito. Gosto de ter liberdade para escrever.

O que te pareceu mais fácil de resolver?

A situação do teste.

Porquê? Não achei difíceis as questões porque não costumo ter dificuldades em entender nem as perguntas, nem as fontes nos testes. Nunca tive problemas a resolver testes desde que trabalho assim nas aulas.

Como estudas?

Depende da matéria. Para História não estudo muito em cima dos testes. Tenho muita atenção nas aulas e faço todos os trabalhos de casa. Os trabalhos de casa ajudam-me muito. É uma boa forma de rever a matéria e listar as dúvidas. Aliás, faço logo os resumos, assim que damos a matéria. Muito antes dos testes. Assim posso logo tirar as dúvidas com a stora. Depois quando estudo é mais fácil, porque já trabalhei nas aulas e já esclareci as dúvidas. Vou trabalhando um pouco todos os dias.

Entrevista pós-exame – 19 de Junho de 2008

EE - Ilda

- Tu já sabes como é que isto funciona, o sistema é o mesmo, o vosso nome não é divulgado, portanto é codificado.
- O que é que tu achaste quando olhaste para o exame?
- Primeiro comecei a ler os documentos, li os documentos todos e sublinhei aquilo que eu achava mais importante e depois li as perguntas e depois conforme as perguntas diziam qual era o documento, eu fui retirando e fui escrevendo o que eu sabia. Até nem achei assim muito difícil.
- Comparando o exame com aquilo que estavas à espera que saísse...
- Não tem nada a ver. Eu pensei que iam sair mais coisas...
- O que é que estavas à espera?
- Estava à espera das ditaduras, saiu o... ai, o outro...
- O Estaline?
- O Estaline, sim, estava à espera das ditaduras, estava à espera que saísse a China, que a stora tanto falou que ia sair...
- Que ia sair? Eu disse que o mais provável era sair...
- E estava à espera das vanguardas também. Não saiu nenhuma.
- Quando olhaste para o teste e começaste a fazer, achaste difícil ou fácil?
- Achei fácil.
- Porquê?
- Porque estava-se a falar de matéria que eu me lembrava... Não era assim muito. Até os documentos ...
- E as perguntas?
- Não eram complicadas.
- Comparado com os testes que eu fazia ao longo do ano...
- Os testes eram mais fáceis.
- Achaste? Mais fáceis os nossos testes do que o exame?

- Sim, até os documentos e tudo. O exame não era assim muito, podia ser mais complicado, os documentos e tudo, mas não...

- Não achaste difícil? Não, não te sentiste mal quando estavas a fazer o exame?

- Não.

- Outra pergunta, o que é que tu achaste mais fácil no conjunto das perguntas e o que achaste mais difícil?

- O mais fácil foi a primeira pergunta que era para indicar as práticas do estalinismo, também achei fácil este quadro que era só para falar dos valores, que o petróleo era quase a dobrar, passou... Eu ao início até nem tinha lido bem a pergunta e pensei que era até 86, mas depois é que vi que era só até 1940, também achei fácil. Isto aqui, a do mapa, que pertencia à última eu não consegui, não percebi.

- Não conseguiste nem com a legenda?

- Não, nem com a legenda. Eu reli, não consegui, depois passei à frente. Depois no final voltei aqui outra vez e não consegui.

- Não fizeste nada da 4?

- Não fiz nada da 4, nada, nada.

- Nem com a análise dos outros documentos?

- Não, não consegui.

- Mas destas 3 conseguiste fazer tudo?

- Consegui.

- E da 2ª parte?

- Da 2ª parte, também não foi difícil, era da CEE, era daquele texto muito grande. Não, também não achei muito difícil. Porque era... era do Mário Soares.

- Não achaste difícil?

- Não, não achei muito difícil. Eu aqui neste parágrafo, era neste e neste, não sabia se este era da 1 e este da 2 e da 1, não sei.

- Achaste confusas? Achaste as perguntas confusas?

- Estava muito confuso, porque a pergunta 2 não é muito diferente. Aqui era os aspectos positivos da adesão, o que é que levou eles a... e depois da adesão quais os aspectos positivos que vês pronto, e eu não estava a entender... Pareceram-me muito iguais e eu não consegui distinguir. E aqui do início era para a 3. Pronto então foi isto que eu fiz. Aqui dos direitos humanos.

- Outra questão ainda: tu achas que estavas preparada para fazer o exame?

- Não.

- Não, porquê?

- Primeiro, porque eu pensava que ia sair a China, e eu não sabia nada da China. Depois porque pensava que iam sair as ditaduras, que eu sabia mais ou menos, mas não estava assim muito preparada. Pois como também não tive tempo para estudar, não me senti muito preparada para o exame.

- E com o tipo de trabalho que fizemos ao longo do ano? Achas que te ajudou de alguma maneira?

- Eu, no início do exame, pensei no que a stora disse, para a gente respirar fundo e pensar que a gente tivemos a trabalhar ao longo do ano e que sabíamos alguma coisa e que tínhamos fazer alguma coisa. Pronto, que era para começarmos a analisar os documentos, vermos com atenção as perguntas, então, não...

- Pronto, então achas que o trabalho que fizeste durante o ano te ajudou?

- Sim.

- E achas que aquela forma como se trabalha nas aulas, a forma como eu vos obrigava a trabalhar nas aulas teve resultados ou não?

- Teve, teve resultados

- Porquê?

- Da maneira como a stora dizia para organizarmos as ideias, para a gente sublinhar, para começarmos a ler os documentos, para pôr as perguntas e para organizar 'este sublinhado é para aquela pergunta, este é para aquela' e organizarmos assim as perguntas e depois íamos fazer as respostas, explicar e integrar também os conhecimentos e os documentos nas respostas. Ajudou. Ajudou bastante.

- Em relação aos testes?

- Sim.

- E eu estava a perguntar também sobre o resto das outras tarefas que se faziam na aula, das outras actividades?

- Também ajudava, ajudava bastante, porque a stora fazia-nos trabalhos. Ajudava, por exemplo, com os trabalhos a gente estávamos em grupo e não estávamos a trabalhar sozinhos, enquanto nos testes estamos ali sozinhos, estamos a pensar sozinhos, enquanto nas aulas estamos a trabalhar em grupo e temos mais cabeças a ajudar. Se tivermos uma pessoa mais inteligente que nós, ajuda.

- Sentes menos pressão?

- Sim.

- Outra questão muito particular: quais as expectativas que tens em termos de nota? O que é que tu achas que podes ter?

- Hum... não vai sair daqui uma nota muito grande, porque eu não fiz esta que valia 50. Se eu fizesse um bocadinho se calhar ajudava. As outras valiam 20, 30. Não valiam assim muito. Não sei... Para aí um 9.

- Não estás à espera de positiva?

- Sinceramente, não.

- Tu achaste mesmo muito difícil esta 5, esta 4, aliás?

- Achei.

- Não tentaste sequer, nem a partir desta legenda...

- Não percebi nada do mapa, nem com legendas, nada...

- E quando ao longo do ano trabalhávamos mapas tinhas mais dificuldade em entender?

- Tinha, não trabalhámos assim muitos mapas. Nem assim muitos quadros. Foi assim mais à base de documentos, de imagens. Agora assim mapas... os que a gente trabalhou não eram assim, não eram difíceis.

- Achaste este muito complicado? Em vez de ajudar complicou?

- Para mim estar aí o mapa foi a mesma coisa. Estas setinhas também... Não percebi nada. Li, stora, com atenção isto tudo.

- Foi?

- Foi, não sei quantas vezes. Depois pensei não vou perder tempo, vou passar à frente e depois no final, venho cá. Voltei, nada.

- Então e diz-me uma coisa, se pensasses que era eu a ver o teste, o exame que fizeste o que é que achas que tinhas?

- Se calhar, tinha melhor nota, se calhar.

- Porquê?

- Porque nem todos os stores vão avaliar como a stora avalia. Apesar dos stores terem que ter em atenção esses critérios, têm que dar essas notas, mas nem toda a gente pensa igual. A stora está habituada a nós, sabe o que é que a gente sabe, o que é não sabe. Se estamos a escrever aquilo e sabemos, a stora dá sempre um pontinho, dois pontinhos. Mas não é a stora que vai

avaliar os nossos exames, são outras pessoas e são capazes de desvalorizar isso. São capazes de olhar para as nossas respostas e dizer 'olhe, não está aqui escrito, paciência, sai zero...'

- Quando dizes eu dou '1 pontinho, 2 pontinhos' achas que é porque eu percebo as ideias que lá estão?

- A stora conhece-nos e sabe ver 'Ah, ela sabe isto, sabe aquilo', ela sabe analisar...

- Achas que eu me preocupo com as competências? E aqui neste exame achas que as competências eram muito difíceis? O que se pedia em termos de análise?

- Não, não eram muito difíceis.

- Eu exigia mais nos testes em termos de competências?

- Um bocadinho.

- Um bocadinho? Não tens que ter medo. A minha opinião agora já que tu já deste a tua é que o exame é muito mais fácil que os meus testes que eu vos faço.

- Mas eu, nos testes da stora, nas perguntas de desenvolvimento, nunca achei nenhuma difícil, que eu sempre as fiz. Posso não ter escrito tudo, mas sempre escrevi qualquer coisa.

Após ver os critérios

- Agora depois de ver os critérios de correcção, o que é que tu achas que será a tua nota?

- Se calhar, não estava assim tão baixa como eu estava a pensar... talvez um 10, um 11.

- Sim, achas que...

- Há muita coisa que eu pus. (?)

- Há?

- Mas esta pergunta que vale 50.

- Humm Humm.

- Não me conformo.

- Mas não te conformas porquê? Porque não te lembraste?

- São logo 50 pontos, stora. Vão logo assim...

- Pois, mas sabes... tu sempre soubeste que havia uma pergunta de desenvolvimento?

- Pois sabia.

- E que era grande?

- Pois, a stora nos testes também fazia... no primeiro grupo fazia uma que valia mais que as outras e fazias depois no segundo grupo essa de desenv... também.

- Porque eu nos testes punha normalmente o segundo grupo do outro lado, ou seja, o grupo das fontes todas era sempre o segundo.

- Porque para mim no exame só houve uma de desenvolvimento, porque o resto foi tudo curto, foi tudo de 20 e 30.

- Sim, exacto. E esses valores não são iguais que eram do ano passado.

- Pois, e a stora costuma fazer uma vale 40, ou melhor, uma vale mais que as outras...

- Vale sempre 50.

- Sim, uma vale sempre 50, mas a stora no primeiro grupo ainda põe mais uma que vale mais que as outras duas.

- Exactamente.

- Sim.

- Essas [apontando para a estrutura do teste] é que valem menos, valem 25, 25, 30. [Este grupo] Vale 8, e este vale 12.

- Pois é isso.

- Portanto, achas que não está assim tão mal?

- Não.

- Então e se tu voltasses atrás o que é que tu fazias para tentar melhorar o teu resultado?

- Fazia a 5.

- Fazia a 5?

- Hum.

- E eu estou a dizer, não conhecias este exame, antes, se o tempo pudesse voltar atrás o que é que tu podias fazer?

- Se calhar tinha estudado mais.

- Era? Achas que houve aí um problema de falta de estudo?

- Sim.

- E outra pergunta que eu te vou fazer que é, tu achas que as aulas que tiveste de apoio te ajudaram em alguma coisa?

- Bastante.

- Bastante? Porquê?

- Primeiro deu para comprovar isso no final do ano, no final do ano eu tive um 11. No resto dos outros anos, nos outros testes ao longo do ano tive... foi notas muito baixas. E foi no final do ano que eu comecei a ter apoio e... viu-se a diferença. Ajudou bastante a compreender os documentos, a fazer as respostas. Porque eu só ficava pelos documentos e não desenvolvia as respostas e mais nada. Não fazia mais nada. Agora não.

- Achas que te ajudou a mobilizar os conhecimentos?

- Sim.

- Achas que se não tivesses tido apoio ias ter mais dificuldade a fazer o exame?

- Ia. Não tinha feito nem um terço do que eu fiz.

- Reconheces-te que o por-te a trabalhar, mais activa, também te ajudou? Também podias trabalhar sozinha?

- Pois.

- Tá bem. Pronto, só mais uma questão, que é o que é que achas da avaliação que eu fui fazendo ao longo do ano?

- Sempre foi justa. A gente tavamos assim todos em conversa, sobre o que é que achámos das aulas, e vimos que... falamos da avaliação da stora, que era diferente das outras todas, pelo menos a gente nunca tinha tido uma stora de História que avaliasse assim, e a stora é justa, conta mesmo tudo, os trabalhos de casa, os trabalhos de grupo, os trabalhos de pares, tudo. Enquanto que os outros stores, para os trabalhos de casa e para os trabalhos de grupo nem... são coisas assim ao lado.

- Então muito obrigada pela tua participação.

Entrevista pós-exame – 3 de Julho de 2008

EE - Rodrigo

- Tu já sabes como é que isto funciona, o sistema é o mesmo da entrevista anterior, o vosso nome não é divulgado, portanto é codificado.
- O que é que tu sentiste quando olhaste para o exame?
- Senti-me bem, não foi aquele choque. Eu já estava à espera daquilo que ia sair. Vi logo o mapa político e aí ajudou um bocado.
- Tu gostaste das perguntas e das fontes? Conseguiu entendê-las?
- Sim, não foi, pensava que ia ser mais...
- Difícil?
- Sim.
- E as perguntas? Entendeste?
- Sim, entendi.
- Tu achas que todo o trabalho que fizemos ao longo dos 3 anos te preparou para o exame?
- Sim e muito.
- E muito? Porquê?
- Porque os testes eram mais ou menos como a stora dizia que ia ser o exame e houve algumas semelhanças, por assim dizer, entre os testes e o exame.
- Achaste mais fácil o exame ou os testes que vos fazia? Estás à vontade?
- Acho que foi igual, porque o esquema foi sempre igual.
- Mas eu estou a perguntar quanto ao grau de dificuldade das perguntas? As competências que eram ali pedidas nas perguntas, eram mais acessíveis do que aquelas que eu costumava exigir nos testes ou não?
- Acho que até foram um bocado mais acessíveis do que as que a stora pedia.
- É a opinião geral, é a minha opinião.
- Eu estava à espera assim de mais no exame...
- Mais exigência, competências mais profundas...

- Até foi aquele exame onde toda a gente se empenhou mais a estudar.
- É a ideia que tens? Todos os colegas se empenharam mais a estudar?
- Até à hora de meterem o exame à frente, estávamos todos assim 'será que sai aquilo que nós pensámos ou não'.
- E tu o que é que tu pensavas que ia sair?
- Pensava que ia sair a revolução, Portugal um bocado
- A revolução do 25 de Abril?
- Não estava à espera que saísse a União Europeia.
- Quando tu começaste a fazer o exame estiveste à vontade? Não ficaste nervoso?
- Não, nervoso não.
- Conseguiu gerir bem o tempo?
- Sim. Só demorei a fazer a 4 ponto 1.
- Que era a de desenvolvimento?
- Sim, a de desenvolvimento.
- Ainda outra pergunta: quanto às fontes estavas a dizer que as achaste claras: não tiveste dificuldade em ler nem em interpretar?
- Não.
- E quanto ao texto longo? O da EU? Achaste longo, curto?
- Era um bocado longo e um bocado difícil, demorei uma hora ali.
- O que é que tu achaste mais fácil e mais difícil no exame?
- A mais difícil foi a União Europeia e a mais fácil foi a de desenvolvimento.
- Porque é que tu achaste mais difícil a UE?
- Foi a parte que eu estudei menos. Não estava à espera que saísse.
- Mas eu tinha falado disso, lembras-te?
- Lembro
- Está bom. Quais as expectativas que tu estás à espera para o exame?

- 9,10.

Após ver os critérios

- Então após vermos os critérios e fazer uma análise mais séria dos critérios, o que é que tu achas?

- Continuo a achar o mesmo

- Continuas a achar...

- Sim.

- Corresponde aquilo que tu estavas à espera de obter no exame?

- Sim.

- E como é que tu trabalhaste para o exame? Como é que tu te preparaste?

- Foi ao longo do ano. Agora só li os livros, as partes mais importantes.

- Tiveste em atenção aquelas orientações que eu dei: os conteúdos estruturantes, os conceitos. Achaste que essas orientações foram boas?

- Sim, claro.

- E achas que, se voltasses atrás, ao início do ano, continuavas a manter o teu ritmo de estudo ou mudavas alguma coisa?

- Mudava.

- O que é que mudavas?

- Se calhar mais empenho nas coisas e mais atento. Houve alturas do ano em que...

- Estavas mais preocupado com outras coisas, porque a História não...

- Eu de História até gosto, mas algumas partes não é o meu forte, como a política. Quando sai alguma coisa de política, fico um bocado à toa.

- Um bocado baralhado. Sim, senhora, então vamos esperar pelas notas. Eu agradeço-te muito.

Entrevista pós-exame – 19 de Junho de 2008

EP - Marisa

- Tu já sabes como é que isto funciona, o sistema é o mesmo, o vosso nome não é divulgado, portanto é codificado.

- As perguntas são muito simples. Eu dou orientações e depois tu vais falando. A 1ª questão é o que sentiste quando viste o teste, o exame?

- Há... Senti um alívio de não sair a matéria toda, por ter saído aquela matéria que eu estava à espera e por não ter saído aquela que eu tinha mais receio e senti alívio. E, pronto, fui fazendo o exame. Achei fácil. O mais difícil foi que nos primeiros 45 minutos, digamos, fiquei a dormir acordada, porque fiquei a olhar para aquilo e bloqueei completamente. Olhei para aquilo e as ideias não me estavam a vir à cabeça, depois é que me deu ali um clique... e comecei a escrever.

- Como é que tu começaste a resolver o exame?

- Fui por partes, comecei a pôr as ideias por partes. Na folha de rascunho, pus lá, quando comecei... li várias vezes os documentos, lia para conseguir perceber, para depois encaixar as ideias, depois tirei alguns tópicos dos documentos e depois encaixava com o que eu me lembrava do livro ou daquilo que a stora tinha dito e tentava enquadrar na resposta e depois elaborava a resposta.

- Tiveste dificuldade em entender as perguntas ou as fontes?

- A primeira fonte, assim ao início, naqueles primeiros 45 minutos, foi um bocado complicado, mas depois li várias vezes e consegui perceber mais ou menos. Haha... uma pergunta em que eu tenha tido mais dificuldade? Eu acho que foi se calhar foi na do quadro de dados do...

- A tabela, mesmo?

- Pronto, eu via aquilo e tinha escrito lá as datas do que se tinha passado, sabia se era da Guerra Fria sabia se era da 2ª guerra mundial, mas não consegui, pronto, não consegui enquadrar mais nada, não consegui enquadrar mais nenhum momento naqueles dados. Eu olhava para aquilo tentava lembrar-me mas, pensava assim 'pronto, calma, o que é que terá acontecido' pronto, bloqueei nesse gráfico, pronto, eu tinha mais ou menos as ideias organizadas, mas fiquei 'ok, o que é que aconteceu nesta data?, o que é que aconteceu nesta?' em algumas datas, não consegui relembrar digamos, assim. Essa, se calhar, foi uma das que me...

- Não te lembraste dos planos quinquenais?

- Não...

- Não conseguiste metê-los ali...

- Faltava-me qualquer coisa, só que eu olhava para aquilo, 'calma'... E, também relacionei essa com a primeira que era do estalinismo, tentei relacionar... lia o documento e depois, "espera, pode ser que tenha alguma coisa com o Estaline fez. Andava ali, andava ali, mas não...

- E não te lembraste do dirigismo?

- Lembrei-me, lembrei-me, só que não escrevi, lembrei-me por causa deles apostarem muito no armamento e... só que pronto, não consegui encontrar ali uma maneira de organizar com a resposta.

- Foi onde tivestes mais dificuldades, foi mesmo nessa?

- Nessa e depois na da União Europeia. Eu andava à procura só que aquilo estava disperso. Na... na última. Tava um bocado disperso, tava disperso. E eu... 'calma, mas Maastricht, está aqui. Está aqui neste parágrafo, onde é que está o resto...' ficava assim um bocado. Também foi porque eu essa parte não estudei muito, e quando eu vi o tempo, já tinha passado.

- Quando olhaste para o exame, o que é que achaste mais difícil: o exame ou os testes que costumamos fazer?

- Eu acho que estava mais ou menos equilibrado. Não achei difícil. Não achei nem uma coisa, nem outra. Primeiro porque eu já estou habituada ao esquema de teste. Achei semelhante, pronto, mesmo em relação como eles tinham lá escrito que se podia basear naqueles tópicos, pronto, lembrei-me logo da maneira como os testes eram feitos. Estava mais ou menos equilibrado.

- E achas que estavas preparada para fazer o exame? Em termos de trabalho? Em termos do que te pediram? Das competências que te eram ali pedidas?

- Não sei se estaria a 100% por cento. Talvez tivesse ali mesmo rés vés, porque foi uma semana um bocado complicada também. Não sei se estaria preparada, porque eu tentei apostar mais nas matérias que não sabia: foi o caso da 1ª República, que eu andei ali a bater e as vanguardas, pronto. No caso da Guerra Fria, que eu tinha mais ou menos uma ideia, isso se calhar, não estava bem preparada porque eu não consegui ver as matérias todas da mesma forma.

- E achas que o trabalho que fizemos ao longo do ano te ajudou para o exame, te preparou para o exame? Achas que estavas preparada?

- Tendo em conta o trabalho feito ao longo do ano, sim. Agora se fosse, se... não tivéssemos feito nada daquilo, se fosse só o exame eu acho que não tinha conseguido. Porque eu tenho uma ...

- Se não tivéssemos feito nada daquilo, do treino de trabalhar fontes, é isso?

- Sim, mesmo dos trabalhos. Porque é assim eu tenho uma espécie de memória fotográfica: eu, às vezes, as coisas que eu escrevo, que eu faço têm muito a ver com aquilo que eu me lembro; muitas vezes eu estou a estudar e lembro-me daquilo que é dito na aula, daquilo que é feito. Pronto, então eu funciono muito com lembranças.

- O que é que tu lembras melhor: o que tu fazes, o que tu praticas, as actividades que vos mandava fazer ou...

- No geral, lembro-me tanto de coisas que a stora dizia quando dava matéria, de coisas que nós em grupo dizíamos quando era no trabalho de grupo, no geral, tenho assim... Capto mais ou menos as ideias que eram mais importantes e depois, quando preciso, lembro-me dessas ideias.

- Outra questão ainda que eu te queria pôr: pronto tu já fizeste a ligação entre testes e exames. Achas que precisavas de mais tempo entre o final do ano e o início dos exames? Achas que te podia ajudar?

- Acho que podia, nem que fosse pelo menos mais 2, 3 dias úteis...

- Como é que tu fizeste ao longo do ano para te preparares? Achas que a forma como te ias preparando na disciplina de História te ajudou agora ou nem por isso?

- Em parte porque para algumas partes do estudo utilizei muito apontamentos que já tinha feito. foi só rever matéria. Alguns fiz de novo, outros eu já tinha, mas para mim é mesmo o escrever, ao escrever eu vou percebendo, vou...[imperceptível].

- Outra pergunta que eu te queria fazer é quanto tu achas que vais ter de nota? Quais são as tuas expectativas?

- Não sei, é assim eu acho que em comparação com o exame da 3ª feira correu melhor

- Porquê?

- Pronto, eu apostei mais na História do que apostei no Português e ter aparecido ali os Lusíadas foi uma facada nas costas, foi mesmo...

- E o que tu achaste mais fácil e mais difícil no de História? O que é que achaste das perguntas e as fontes?

- Mais fácil eu acho que achei a última do I Grupo. Pronto eu achei mais fácil, porque também era uma das que tinha maior base, porque a matéria que eu mais gosto, a Guerra Fria, e foi a que eu tinha mais... se bem que depois de ter visto a correcção 'ok podia-me ter lembrado disto e disto'

- Já viste as correcções?

- Vi algumas perguntas, vi só essa da Guerra Fria e vi, salvo erro, a da primeira. Pronto, eu vi há bocado, foi assim muito rápido. Pronto, depois é que vi que ok... Mas em suma, estava tudo mais ou menos equilibrado. Pronto foi a que eu acho a mais fácil.

- E achas que vai ser positiva ou negativa?

- Haha... não consigo precisar. Porque é assim: da maneira como eu escrevi talvez desse para positiva, não digo que seja uma positiva alta, porque eu não me sentia preparada para ter uma nota alta. Tinha que ter pelo menos mais uns dias. Porque em comparação com o ano passado eles deram-nos muito pouco tempo. Eles, o ano passado. deram-nos 2 semanas. Este ano

deram só uma. Não sei, não sei, é assim. Era bom, convinha-me. Eh pá, se não tiver vou à 2ª fase. E aí já tenho mais tempo e vou dar tudo por tudo.

- E se tu achasses que era eu a ver o teu teste, que aquilo não era um exame, mas que era um teste que eu tinha feito e que era eu ia ver, o que tu achavas que ias ter?

- Não sei, porque, é assim, nós estamos já habituados à maneira como a stora corrige. Eu normalmente quando vou para um teste, eu penso assim 'ok eu não estou preparada', mas normalmente, safo-me.

- Pensas sempre que nunca estás preparada?

- Eu nunca estou preparada para nada. Nunca, isto é o nervosismo a falar, não sou eu, o nervosismo a falar, eu nunca estou preparada para nada. Quando eu vou para os testes eu... 'ok'. A Sofia está-me sempre a dar na cabeça, 'ah, dizes que nunca estás preparada, mas safas-te sempre'. É, digo que nunca estou preparada, mas safo-me sempre. Ha,ha... pronto, não sei se calhar se fosse a stora a corrigir sentia-me mais aliviada, porque é uma stora que já conheço, já sei mais ou menos a maneira como corrige, mesmo que eu não tivesse tido sucesso pronto, sentia-me mais aliviada porque é uma pessoa que já está mais habituada à nossa escrita. Agora é uma pessoa que a gente não conhece de lado nenhum, que não sabemos como é que ela vai corrigir, ficamos, assim, pelo menos, por mim, sinto-me assim um bocado mais apertada, porque não sei se vão entender aquilo que eu escrevi, não sei se vão entender a ligação. A stora já entende mais ou menos a ligação que a gente faz às coisas. Pronto, e é muito aquela coisa por nós não sabermos se ela vai entender a ligação que nós fizemos. Temos de ter mais cuidado com a escrita, também temos que fazer de maneira que consiga perceber.

- Tu achas que o tipo de avaliação que fizemos ao longo do ano, ao longo destes 3 anos ajudou a ires mais esclarecida para o exame?

- eu acho que sim

- Tiveste dificuldade em interpretar os critérios de correcção? os níveis?

- Não muito, ao início não percebi, mas depois quando voltava a ler, entendia mais ou menos.

- Queres dizer mais alguma coisa que tenhas sentido, alguma sensação que tiveste durante o exame?

- Aqueles primeiros 45 minutos deram comigo em louca, eu olhava para aquilo... por isso é que eu fiquei depois até ao fim, pensei 'já agora vou aproveitar os 30 minutos para compensar'. É que eu olhava para aquilo e dizia 'mas tu sabes a matéria, tu estudaste isto ...' Oh pá, eu quando fico nervosa, bloqueio durante uns minutos, isto já... acontece-me sempre, eu bloqueio durante uns minutos, depois é que com clama, começo a ver as coisas e depois é que me dá assim uma luzinha ao fundo do túnel.

Após ver os critérios

- A outra pergunta que eu te queria fazer é esta: agora que vimos os critérios de correcção em conjunto o que é que tu achas, o que é tu continuas a achar em relação à possível nota que terás?

- Já vejo uma luzinha ao fundo do túnel.

- A coisa melhorou. Ver os critérios com a professora ajuda.

- [Risos] eu acho que às vezes tem a ver com a maneira como eles fazem. Se calhar havia algumas coisas. Pronto eu não vi os critérios todos, mas se calhar se eu visse os critérios sozinha, ficava 'pronto, ok' há alguns pontos que se calhar ia ficar assim um bocado confusa, se era uma coisa se era outra. Assim vou ficar mais calma.

- e então? O que é que tu achas?

- Ok, eu acho que pelo menos passar, vou passar. Agora eu não consigo dar assim uma estimativa de nota. Acho que passar que passo.

- e agora só te faço uma última pergunta se voltasses atrás o que é que tu mudavas? Para te preparar para o exame? Ou se fazias tudo o que fizeste?

- Eu não sei, porque não sei, provavelmente se calhar faria o mesmo, não sei se mudaria muito. Porque é assim, pronto, a reacção que eu tive para o meu estudo foi os meus medos de saírem estas ou aquelas matérias em que eu estava menos preparada. Provavelmente faria o mesmo. Acho que não mudaria muito.

- E ao longo do ano na Escola?

- Como é que eu faria? Se calhar tinha-me aplicado um bocadinho mais.

- Tu achas que o tipo de aulas, o tipo de avaliação vos ajudou de alguma maneira para o exame?

- Eu acho, não foram aquelas aulas só de matéria chata, só, só matéria, diversificou o que ajuda, porque normalmente o facto de não ser só matéria a toda a hora, ajuda, assim ver filmes. Eu muitas vezes consigo aprender as coisas, quando não está só a dar matéria, quando diversificam. Eu compreendo melhor as coisas quando fazemos coisas diferentes.

- E aquelas tarefas todas que vocês tinham que fazer?

- Eu acho que ajudou, pelo menos, eu, muitas vezes, quando estou a estudar relaciono muito com o trabalho. 'Ah isto nós fizemos no trabalho' e relaciono muito mais. Eu acho que os professores deviam apostar mais nesse tipo de aulas do que não só chegar ali e dar matéria e está feito. Porque uma pessoa fica saturada, porque é só matéria, matéria, muitas vezes não consegue captar aquilo que realmente se devia captar. Assim, não, assim é mais, não cansa muito.

- é mais fácil aprender?

- Eu acho.

- Pronto, então, muito obrigada.

Entrevista após conhecer as notas de exame – 7 de Julho

EE - Rosemary

Tu já sabes como é que isto funciona, o sistema é o mesmo das entrevistas anteriores, o vosso nome não é divulgado, portanto é codificado.

- O que é que tu sentiste quando viste o exame?

- A primeira parte achei muito fácil, muito fácil. Até fiquei com medo que houvesse rasteiras.

- sim?

- Já a segunda parte, sobre o texto do Mário Soares, achei com as perguntas muito parecidas.

- Tiveste dificuldade em perceber. O que é que tu achaste mais fácil e mais difícil? Já me disseste que o primeiro grupo achaste fácil. Houve alguma pergunta que achasses muito mais fácil do que outra?

- Logo as primeiras achei-as muito fáceis.

- E a de desenvolvimento?

- Também, já tínhamos falado dos conceitos e agora era só falar da URSS, de Gorbachev...

- E Estaline?

- Sim, sim.

- E o que é que achaste mais difícil? A primeira parte achaste muito fácil e acessível. E a gestão de tempo, como é que resolveste isso? Tu às vezes ficavas com um bocadinho de falta de tempo nas aulas.

- Na própria folha de exame eu coloquei os conceitos por perguntas e depois comecei a desenvolver e a relacionar...

[problema de falta de bateria, tive de parar a entrevista e depois recomçar]

- O que é que achaste mais difícil neste [II] grupo? Estavas a dizer que era...

- A União Europeia, porque eu não estudei e já tinha dado em Geografia e não tinha gostado da matéria.

- Tens de falar um bocadinho mais alto, que é para ficar bem gravado. Não tinhas gostado muito da matéria?

- Não e já tinha dado em Geografia. Faz-me um bocadinho de confusão.

- E o que é que tu não gostaste das perguntas? Ou o que é que tu não entendeste?

- Acho que a 1 e 2 são muito parecidas. Não entendi bem o que queriam. Respondi praticamente a mesma coisa.

- E o que é que tu achaste do documento?

- Sinceramente não achei que tinha nada a ver com as perguntas.

- Não achaste que facilitasse muito?

- Não, não. Estava ali, mas...

- Tinhas que ir à procura. E a última a do Tratado de Maastricht, fizeste bem, não houve problemas?

- Sim.

- Tu achaste no global que o exame foi mais fácil ou mais difícil que os testes que costumamos fazer ao longo do ano? Podes falar à vontade, que já não há problema nenhum.

- Eu já estava mais habituada à forma dos seus testes. Eu achava mais fácil porque já estava habituada.

- O que é que tu achaste que era diferente neste exame, comparando com os nossos testes?

- No geral foram poucas perguntas e a relação com a matéria... nos testes engloba mais temas e aqui acho que as perguntas tinham poucos temas...

- Poucos temas? Achas que ficou muito espartilhado só em relação a uma parte da matéria?

- Sim.

- Por exemplo, se não tivesses bem preparada nesta parte, se calhar, tinhas dificuldade? Foi isso que sentiste?

- Foi.

- Outra pergunta que te vou fazer: achaste que estavas preparada para fazer o exame? Todo o tipo de trabalho que fizemos ao longo do ano parece-te que te ajudou a preparar para o exame?

- Sim, quase que eu nem estudei para o exame.

- Não estudaste. Então quanto tempo é que levaste a trabalhar para o exame?

- Trabalhei durante o ano todo.

- Hum, hum. E depois na semana anterior, não...

- Não estudei, olhei, dei uma vista de olhos.

- Uma revisão?
- Uma hora antes.
- “E não deu mais tempo para mais nada”?
- hum, hum.
- Portanto, no fundo... ao longo do ano como é que te foste preparando para o exame? Já que dizes que ao longo do ano ajudou?
- Estava com atenção nas aulas e fazia os trabalhos. Mas eu não estudava muito.
- Portanto, era mesmo só trabalho prático na aula.
- Sim, o trabalho das aulas.
- Então achas que o tipo de trabalho da aula que era feito te ajudou?
- E muito.
- Explica-me lá porquê?
- Porque eu não gosto de estudar em casa. Nas aulas estou com atenção e prefiro trabalhar sobre as fontes...
- Preferes trabalhar sobre os documentos, seres tu a produzir as ideias. É mais fácil?
- Sim.
- Outra pergunta que vou fazer: Que expectativas é que tens em relação à nota de exame?
- Estava com receio, sentia que era muito fácil. Era fácil demais.
- Estavas com medo da rasteira?
- Sim, até disse a toda a gente que era uma rasteira.
- Mas esperavas ter...
- Tinha medo da última parte, do texto do Mário Soares.
- Da II parte. E estavas à espera de quê, 14, 15?
- Talvez menos.
- Talvez menos ainda?
- Sim, as pessoas estavam muito seguras. Toda a gente com quem eu falei estava muito segura, de que iam ter muito boa nota, mas eu tinha medo

- Sobretudo tinhas medo do que é que iam ser os critérios. Era isso? Se tu achasses que era eu que ia ver o exame, o teste, que nota é que tu achavas que ias ter?

- Aí eu imaginava um 15, 14, 15.

- Porquê, porque é que pensavas isso?

- Porque eu fiz de acordo com o que faço nos testes...

- Já tinhas ideia do que era pedido...

Após ver os critérios

- Agora após ver os critério de correcção as tuas expectativas são as mesmas ou achas que já podias ter mias em termos de nota

- Sim.

- conseguiste responder aqueles critérios?

- Sim, no geral. Agora já troquei. Acho que teria tido melhor nota na 3 [II grupo] e na do documento 3

- Mas no global achas que a nota teria de ficar melhor?

- Hum, hum.

- ficaste com a ideia de que conseguiste atingir os objectivos? Foi-te difícil entender os critérios de correcção do GAVE?

- Não.

- Não? Se tivesses sozinha também conseguias perceber bem o que lá estava? Não havia assim grande problema?

- Não.

- Outra pergunta que eu te ia fazer: se tu voltasses, se te fosse possível, neste momento, voltar atrás, ao início do 12º ano, continuavas a estudar da mesma maneira? Preparavas-te da mesma maneira para o exame ou alteravas alguma coisa?

- Eu sempre achei que devia estudar mais.

- Sempre achaste que devias estudar mais?

- Sim, mas de resto...

- Mas de resto...

- Acho que me aplico bem nas aulas.

- Achas que aprendes bem assim?

- Sim.

- Portanto, é uma forma boa para ti de trabalhar...

- Sim

- Eu vou fazer-te outra pergunta: em termos da forma como eu estava a dar as aulas e como eu vos avaliava tu achas que isso era proveitoso?

- Para mim, sim. A única coisa com que eu antipatizava eram os tpc's. De resto acho que conta muito o que a gente faz na aula e eu gosto muito de trabalhar na aula.

- Portanto, achas que se eu não me preocupasse tanto em avaliar o que fazem na aula, em dar-vos informação sobre o assunto tu, se calhar, não te aplicavas da mesma maneira?

- Não.

- Os teus resultados não seriam estes?

- Não, isso já aconteceu.

- Já aconteceu?

- Fazem explicação da matéria e depois mandam trabalhar em casa. Com isso eu sempre tive má nota.

- Preferes ter... conceber respostas, ser confrontada com o que está bem e o que está mal logo ali?

- é, é.

- Funciona melhor?

- é.

- Pronto. Muito obrigada.

Entrevista pós-exame – 19 de Junho de 2008

Matilde

Problemas de gravação: necessidade de gravar por 3 vezes a 1ª parte da entrevista.

Entrevista pós-exame – 1ª parte

- Tu já sabes como é que isto funciona, o sistema é o mesmo das entrevistas anteriores, o vosso nome não é divulgado, portanto é codificado.
- O que é que tu achaste do exame?

Fácil, acessível, as perguntas de fácil compreensão, actual.

- Quando olhaste para o teste e começaste a resolver o que é que tu achaste das perguntas e das fontes?

As fontes eram muito explícitas, só tive mais dificuldade na primeira e as perguntas também eram básicas, simples.

- E em termos de competências, o que tu achaste das competências que te exigiram?

Muito básicas em comparação com os testes da stora e os trabalhos.

- E achas que o trabalho ao longo do ano te ajudou a preparar para o exame?

Muito. Eu não precisei de estudar muito, simplesmente revi aquilo que eu já tinha aprendido. Ficou cá dentro.

- Mais ou menos quanto tempo é que tu levaste a preparar-te para o exame?

Tenho que admitir. (risos) Uma manhã.

- Uma manhã? Só mesmo reler!

- Pronto, vá, duas manhãs. Foi a de tirar as dúvidas na aula da stora e depois foi na manhã do exame.

- Quando foste à aula de esclarecimento de dúvidas, como é que te sentiste?

- Preparada, tudo aquilo que a stora estava a dizer [ao esclarecer as dúvidas dos alunos] eu sabia. Foi só mesmo relembrar. Só precisava mesmo de relembrar.

- Portanto, achas que todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano foi bom para...

Sim, muito bom.

- Não houve nada ali [no exame] que te fosse pedido que tu nunca tivesses visto ou...

Não, não...

- ...estava tudo...?

Tava tudo bem explícito.

- Fazendo a comparação entre os meus testes e o teste de exame, qual é a grande diferença que tu achas nos meus testes?

- Mais elaborados, podíamos aprofundar mais a matéria e os documentos também eram mais ... para analisar...

- Não eram tão explícitos?

- Sim...

- E as competências eram mais exigentes?

- Eram. Muito mais.

- Quando tu ias fazer os meus testes achavas que o que tinhas estudado te era depois pedido nos testes?

Sim, sim, sempre.

- E quando foste para o exame?

- Para o exame é diferente, porque a gente nunca sabe aquilo que vai sair. Mas, sinto-me preparada, quando comecei a ler as perguntas não era nada do outro mundo.

- E agora outra pergunta: quais as expectativas em termos de nota?

14.

- E porquê? [silêncio] Se tu achas que foi fácil?

Eu achei fácil, só que é sempre....

- Porque é que tu achaste que foi fácil?

Porque eu consegui organizar e expor a matéria que sabia. Relacionei com as fontes. Acho que era aquela matéria que eles queriam, a gente nunca sabe: A matéria que eles pedem, e quem é que vai corrigir, se é aquilo que quer...

- São variáveis, não é? É disso que tu tens medo?

Hum.hum...

- Se achasses que eu era eu que ia ver o teste, quanto é que achavas que tinhas?

Tinha 16.

- 16?

16/17, porque... [gestos com as mãos]

- Porque já sabes como é que vejo, é isso?

Sim (acenos com a cabeça)

- É essa a ideia?

Sim.

Após ver os critérios

- E agora passamos à 2ª fase, depois de veres os critérios de correcção, continuas a manter a mesma ideia?

Sim, não, 14

- Continuas a achar que é 14? Isso é medo de apostar, de teres algum desgosto?

Sim, não gosto de sonhar muito alto.

- Se não pensasses nisso e pensasses em ti e no que fizeste...

Por aquilo que eu fiz acho que merecia um 16 ou um 17.

- Um 16 ou um 17? Achas que era a nota mais correcta?

Sim, também porque eu não estudei muito.

- Tá bem, sim senhor. E se tivesses estudado mais?

Para aí já era um 19...

- Já era um 19, à vontade, pois claro. Conclusão...

Devia ter estudado.

- Ok, muito obrigado.

Entrevista pós-exame – 20 de Junho de 2008

Jorge

Tu já sabes como é que isto funciona, o sistema é o mesmo das entrevistas anteriores, o vosso nome não é divulgado, portanto é codificado.

Basicamente o que me interessa hoje é saber a tua sensação depois do exame, olhando para o exame, se ele correspondeu aquilo que esperavas e o que é que achaste mais fácil e o que é que achaste mais difícil?

- Bem, stora, eu acho que o último grupo, acho não tem nada a ver com História. Eu acho que História é uma coisa mais antiga [sinal com os dedos de entre aspas], que nós temos que pesquisar, acho que a União Europeia é muito recente. Não faz sentido a gente dar isso em História. Dá-se em Geografia. Eu dei isso em Geografia. Foi por causa disso que eu achei o II grupo mais difícil. O I Grupo acho que foi fácil.

- E exactamente em termos das fontes e das perguntas, o que é que tu achaste?

- As perguntas não estavam muito bem ... não se percebia muito bem o que elas queriam. Eu na primeira pergunta até perdi um bocado de tempo. O resto era fácil.

- Achaste mais fácil ou mais difícil que os meus testes? Estás à vontade podes dizer tudo o que quiseres que não tem problema nenhum.

- Os testes eram mais difíceis que o exame. O exame não foi nada do outro mundo. Já fiz testes mais difíceis e já fiz testes mais fáceis.

- Olhando para as perguntas do I Grupo, tu disseste que a primeira não foi fácil. Exactamente que dificuldades é que tu sentistes?

- No primeiro documento, de repente, não percebi bem...

- Na primeira fonte?

- Não percebi bem a fonte, tive que ir ao documento 2 pela imagem para perceber melhor.

- E depois achas que conseguiste?

- Sim, consegui...

- E do tipo das perguntas, em geral, percebias claramente o que era pedido?

- Eu percebi. Acho que sim. Não eram difíceis.

- E a pergunta de desenvolvimento?

- Também não.

- O que achaste mais difícil foi o mesmo o II grupo? Porque achas que aquela matéria...
- Para já, eu considero uma matéria sem interesse. Para mim, não é uma matéria que se devia dar em História. É mais de Geografia.
- Pois, mas em História pode ser entendida como importante para percebermos os dias de hoje....
- Pois, mas...mas... não sei explicar, eu acho...
- Achas que não devia vir até tão perto, devia haver aqui um...
- Não me fascina essa parte.
- Tu gostas de História, mas é...
- Mas é um bocado mais atrás
- Outra questão que te queria pôr: o que tu sentiste quando olhaste para o teste, sentiste que estavas preparado? Que o que fizeste ao longo do ano...
- Senti que estava preparado, porque até tive com um colega, o Francisco, a rever os livros sem olhar para eles. Pareceu-me que estava bem preparado para fazer o exame. Acho que trabalhei durante o ano para isso.
- E como é que te preparaste para o exame, em particular?
- Já tinha tudo feito para me preparar para os testes. Foi só reler
- Não te sentiste aflito, nem preocupado, porque era muita matéria?
- Não, não, já sabia as coisas, era mesmo só reler. Havia pessoas que tinham que ir estudar de novo, mas eu não, por acaso, não.
- Estavas à vontade?
- Estava tranquilo.
- Outra pergunta que eu te quero fazer: E as tuas expectativas em termos de nota?
- Não sei...
- Não formulas?
- Sei que o primeiro grupo valia 13 valores. Sou capaz de ter os 13/12, 11, menos que isso, acho que não. Agora o próximo é sempre aquela coisa... organizei, escrevi, escrevi...
- E em termos de tempo, conseguiste dosear bem o tempo?

- Não consegui dosear bem o tempo, porque enganei-me na primeira do II Grupo, era para a segunda e aí perdi logo uma data de tempo. Depois pus-me a pensar o que é que havia de fazer.

- Tu achaste que essas duas perguntas eram...

- Traíçoeiras.

- Achaste? Porquê exactamente?

- Já não me lembro muito bem, mas sei que eram parecidas uma com a outra. Uma era sobre razões, ou que era, e a outra não me lembro, mas eram traiçoeiras.

- Em princípio, tudo o que fizemos ao longo do ano, tu achas que foi bom para te preparar para o exame?

- Sim.

- Não andámos a trabalhar uma coisa e...

- Não, trabalhámos os documentos e fizemos análises

- Fizemos análises. Outra questão, tu achas que, de uma maneira geral, as competências que o exame te pedia em termos de análise de fontes eram tão... eram mais, como é que eu hei-de dizer, básicas do que aquelas competências que nós trabalhámos ao longo do ano?

- Eu acho que eram perguntas de interpretação. Há documentos mais difíceis no livro.

- Trabalhámos já competências a níveis mais elevados e procurávamos coisas mais elevadas do que aquelas que saíram no exame?

- Sim.

- E se tu achasses que era eu a ver o teu teste, que não se tratava de um exame, mas que era um teste que eu tinha feito e que era eu ia ver, que classificação é que tu achavas que ias ter?

Acho que no exame devo ter 16 ou 17, devido á resposta do II grupo. Se a stora me corrigisse o teste consideraria essa resposta que eu dei ao grupo II, por estar correcta, e então poderia ter mais 2 valores.

Após ver os critérios

- Então agora e depois de veres os critérios e de pensares um bocadinho sobre isto que expectativas é que tu tens?

- Vou ter uma boa nota.

- Vais ter uma boa nota? Não consegues arriscar um número? Preferes não arriscar?
- Um 17.
- 17? É óptimo vais manter a tua média.
- É.
- E depois de veres os critérios de correcção achas que as perguntas estão, melhor dizendo que os critérios estão adequados ao tipo de perguntas que foram feitas?
- Acho que a primeira do II grupo, acho que não.
- O que é que tu não gostaste ou o que é que tu não achas que esteja adaptado à...
- Para já a pergunta não está bem explícita, e a resposta também não. Falta qualquer coisa lá. Podiam alargar mais...
- Não te parece que a articulação seja a mais, mais correcta. Foi a pergunta que te deu mais dores de cabeça?
- Exacto.
- Outra pergunta que eu te queria pôr, não tem a ver com o exame. Se voltássemos ao início do ano tu voltavas a estudar como estudaste todo o ano? Da mesma maneira?
- Sim.
- E se fosse possível voltar ao 10º ano?
- Aí, ainda era melhor
- Era melhor?
- Era
- Mudavas umas coisas? Tu sentes que houve uma diferença no teu percurso?
- Uma grande diferença.
- Exactamente em que termos?
- Acho que cresci um bocado e ia estudar mais. Ia aplicar-me.
- Tá bom. Também começaste a achar.... Agora outra pergunta: vocês foram entrevistados pela minha amiga e ela só me deu as entrevistas agora no fim do ano. Tínhamos combinado que eu só ouvia as entrevistas e só fazia a transcrição depois de acabar as aulas, depois de ter dado as notas e depois de vocês fazerem os exames. Foi assim que nós fizemos que era para vocês estarem à vontade e responderem. Aliás, só agora é que tive acesso. E a tua entrevista foi a

última e acontece que não ficou gravada a resposta à última questão, que é muito importante para o estudo que eu estou a fazer.

De que forma é que tu usavas as informações, as anotações, as correcções que eu punha nos testes e nos trabalhos?

- Como?

- Normalmente quando vos entregava os testes e os trabalhos, eu costumava pôr umas anotações do tipo 'tem em atenção isto', 'tem em atenção aquilo'. Tu depois tinhas isso em atenção? Lias, voltavas a usar?

- Depois dos testes ia... eu tenho os meus resumos feitos, não é? Eu depois dos testes via o que a stora anotasse, ou depois de qualquer correcção e acrescentava sempre ao lado dos meus apontamentos, para ter sempre em atenção.

- Tinhas sempre em atenção isso. E nos trabalhos, quando estavas a fazer os trabalhos e eu dava indicações?

- Sempre, mas às vezes não era eu ficava com o trabalho final...

- Mas durante o trabalho? Quando eu levava, via e depois trazia...

- Alterávamos sempre

- Percebiam porque é que eu fazia isso?

- Sim.

- Ok, era só isso que faltava. Muito obrigada.

Questionários das professoras

QP 1

RESPOSTA A QUESTIONÁRIO: observação de aulas

Questões nº :

- 1 – Relacionamento cordial, de envolvimento nos assuntos propostos de à vontade entre si e com a professora.
- 2 – Adequada às temáticas , recursos e público alvo.
- 3 – Grande parte da turma era participativa. Alguns espontaneamente ,outros quando solicitados.
- 4 – Só referente à avaliação de T.P.C., pareceu-me acessível aos alunos.
- 5 – Reagiam com naturalidade, como conhecedores do processo.
- 6 – Estavam à vontade para se expressarem
- 7 – Sim, porque formularam algumas questões relacionadas com essas indicações.
- 8 – Sim, pois quando questionados sobre o mesmo não colocaram qualquer dúvida.

Questionário

1 - Como caracteriza a relação entre a professora e a turma?

Percebe-se que os alunos se sentem à vontade na aula, manifestando confiança e respeito pela professora. A professora revela um grande conhecimento de cada aluno e cria um bom ambiente de trabalho, baseado na cordialidade e no rigor.

2 - O que pensa da forma como a professora organizou as aulas a que teve oportunidade de assistir?

A professora criou materiais específicos para a aula – fontes e questões – propiciadoras de experiências de aprendizagem úteis para o desenvolvimento das competências históricas expressas no programa.

3 - E sobre a participação dos alunos nessas aulas?

Os alunos participam de forma dinâmica nas aulas, quer respondendo por escrito, quer oralmente. Alguns necessitam de ser solicitados a intervir, o que a professora faz com regularidade. Outros colocam questões e dúvidas suscitadas pelo trabalho que estão a desenvolver.

4 - Como caracteriza a avaliação utilizada nas aulas a que teve oportunidade de assistir?

Pareceu-me haver bastante rigor na avaliação, uma vez que a professora, ao longo da aula, foi procedendo a registos de várias ocorrências, como por exemplo, a pontualidade, a execução do TPC, as intervenções dos alunos, e outras. Houve ainda momentos de auto-avaliação.

5 - Como lhe parece que os alunos reagiam quando eram avaliados?

Parece-me que a avaliação é uma prática regular do processo de ensino, uma vez que os alunos a encaram com naturalidade.

6 - E quando se auto-avaliavam?

Também aqui revelam familiaridade com o processo, manifestada na facilidade de se auto-avaliarem.

7 - Pareceu-lhe que os alunos tinham em atenção as indicações da professora na realização dos trabalhos? Porquê?

Pelo que pude observar, pareceu-me que os alunos tinham em conta as indicações da professora, manifestando uma grande autonomia na execução das tarefas que lhes eram pedidas e chegando às conclusões que eram esperadas.

8 - Pareceu-lhe que os alunos conheciam/entendiam o método de avaliação usado? Porquê?

Pareceu-me existir uma grande familiaridade com os métodos de avaliação utilizados. Talvez devido ao facto de os alunos e a professora trabalharem juntos há muito tempo, as regras já estavam perfeitamente claras e estabelecidas.

Questionários dos alunos

QA 1

Questionário

1 - Como é que a maioria dos teus colegas caracterizava a relação da professora de História com a turma, quando foram seus alunos pela primeira vez, ou seja, no 1.º ano?

Ao início todos a julgavam como “mais uma”, quem a conhecia sabia como a professora era mas não ligavam muito, quem a conheceu nesse ano no final ficou surpreendido pela forma de avaliação que esta usava.

2 - O que pensavam da forma como a professora organizava as aulas quando frequentavam o 1.º ano?

Ao início eram “aulas normais”, mas depois começaram a ser mais dinamizadas, trabalhos de grupo, individuais, ajuda na correcção dos testes a fim de compreendermos como fazer os exercícios e ajuda principalmente no uso dos documentos históricos.

3 - Como encaravam a vossa participação nessas aulas?

Tendo em conta que a turma era irrequieta e muito “desorganizada”, a participação tendia a ser um pouco mal interpretada, e muitas vezes o facto de alguns alunos participarem levava a que houvesse desordem a nível do comportamento, isto inicialmente. Com o passar do ano a turma foi-se modificando e isso notou-se também na forma como depois começou a ser a participação de modo geral da turma nas aulas, sendo mais séria e melhor.

4 - Aponta 3 aspectos de que gostassem mais nas aulas de História.

A dinâmica das aulas, a forma como nos era exposta a matéria e as actividades propostas.

5 - Aponta 3 aspectos de que gostassem menos nestas aulas.

Sem comentários (apenas o facto das aulas serem às 8:15 da manhã, coisa que a professora não tem culpa tendo em conta não ter sido ela a fazer o horário).

6 - O que é que a maioria dos teus colegas pensava sobre a forma como eram avaliados nas aulas de História?

A maioria dos colegas pensava, tal como eu, que a forma de avaliação da professora era mais justa, porque esta não se baseava apenas no trabalho reflectido nos testes de avaliação mas sim em todo o trabalho e em todas as variantes das aulas, como t.p.c, trabalhos de grupo, individuais, pontualidade etc...

7 - O que te parece que os teus colegas sentiam quando eram avaliados?

Que essa avaliação era mais justa.

8 - É o que achas que pensavam sobre a auto-avaliação?

Muitas vezes, alguns colegas, tentavam ser o mais “honestos” e acabavam por se auto-avaliar mal, mas a meu ver a auto-avaliação é um “processo” que leva o aluno pensar na forma como age nas aulas e não só.

9 - Costumavas ter em atenção as correcções e anotações que a professora fazia nos trabalhos e testes? Porquê?

Sim. Porque essas anotações e correções acabavam por nos ser muito úteis mais tarde em outros trabalhos e estes e acabavam por nos ajudar na compreensão dos temas.

10 - Voltavas a usar essas informações nos trabalhos seguintes?

Sim, ou pelo menos tentava usar, tendo em conta se era possível ou não a aplicação em determinadas matérias/trabalhos.

11 - Parece-te que alteraste os teus hábitos de trabalho durante estes 3 anos na disciplina de História? Como?

Em parte sim, pelo menos no que diz respeito a história, comecei a ter em atenção os documentos e tento logo fazer resumos e esquemas da matéria para ser mais fácil o seu entendimento e leitura.

12 - E parece-te que alteraste a tua relação com a avaliação? Porquê?

Quanto à avaliação, depende, porque cada professor tem o seu método de avaliação, nem todos usam o método ao qual fui submetida na disciplina de história.

1- Na verdade no 10º ano a relação com a professora não era a melhor, porque não queríamos trabalhar nas aulas, queríamos que fosse ela a falar como os outros professores. Muitos de nós tínhamos acabado de vir do ensino básico e não nos adequámos logo ao ensino secundário. Mas ao longo do 10º ano fomos todos percebendo a importância das aulas e a partir de uma certa altura do 10º ano a relação com a professora foi melhorando significativamente. Inclusive no 11º ano e 12º ano a professora foi uma grande ajuda, quer a nível profissional, quer a nível individual e pessoal.

2- Falando individualmente eu no início do 10º ano não estava tão atento como deveria estar e acabava por não reparar como as aulas eram organizadas. Nem gostava nada da ideia de trabalharmos nós os documentos. Ao passar do tempo com a responsabilidade a aumentar fui percebendo a importância que era estar atento e aí fui reparando que a maneira da professora dar as aulas era muito importante para a nossa aprendizagem. A professora expunha a matéria no início de um tema novo, tirava as dúvidas e tirava dúvidas e nós, alunos, 'em frente' a um documento extraímos a matéria e relacionávamos com aquilo que já sabíamos. Ou seja, a professora 'obrigava-nos' a pesquisar matéria nos documentos para recolhermos o máximo de informação possível e trabalhar o documento de forma muito pormenorizada. Tínhamos que dizer quem o tinha escrito e quando. Também tínhamos de saber porque é que tinha sido feito e aí relacionávamos com a matéria. Era preciso usar também as informações do livro e às vezes a professora mandava pesquisar noutros livros. Nós gostávamos mais de ir à net, mas ela queria saber de onde vinha a informação, qual era o site e quem tinha escrito. Portanto, acho que os sucessos verificados na turma ao longo dos 3 anos foram graças a esta organização das aulas e também à relação com a professora.

3- As participações nas aulas eram feitas mais ou menos de duas maneiras. A primeira era uma espécie de voluntariado, em que a pergunta era colocada e alguém respondia. Neste caso, havia sempre uns quantos alunos que eram quase sempre os mesmos. A outra maneira, que eu concordava claramente, era o facto de a pergunta ser colocada directamente fazendo com que ela respondesse. E a professora estava sempre a perguntar "porque é que dizes isso? Como justificas essa ideia?" que era para nós pensarmos nos assuntos. Com ela até mesmo o aluno com mais dificuldades na matéria ou "mais tímido" tinha a oportunidade de contribuir e de melhorar a aprendizagem. Depois ganhava pontos na avaliação e tinha melhor nota.

4- 1º Aspecto: Trabalho de grupo; 2º Aspecto: Organização das aulas; 3º Aspecto: Relação aluno-professora.

5-

6- Penso que a maioria dos meus colegas e eu também achámos que a maneira como éramos avaliados era a mais justa, visto que não eram apenas os testes o alvo da avaliação, mas também o empenho e a atitude nas aulas.

A professora queria sempre saber o que achávamos que tinha corrido bem ou mal nas aulas, punha-nos a pensar sobre isso. Queria sempre que fizéssemos melhor e isso melhorava a nossa avaliação. Portanto, a maneira como éramos avaliados era aceite por todos sendo essa uma maneira muito justa de nos avaliar.

7- Exista sempre pessoas que não ficavam totalmente agradados com as suas notas, mas eram avaliadas da maneira justa que referi anteriormente. As suas notas correspondiam ao que tinham feito até ao momento da avaliação em cada coisa que se fazia e depois no fim do período. A única razão de queixa era deles próprios, porque a professora dizia sempre o que se tinha de fazer para melhorar os nossos conhecimentos e a nossa avaliação. Outros aproveitavam essas indicações e ficavam satisfeitos com as notas, como foi o meu caso.

8- A auto-avaliação é muito importante para a avaliação porque permite ao aluno pensar o que tinha feito e depois melhorava, assim, defendia a sua posição e a sua nota. Portanto, acho que todos os alunos eram a favor da auto-avaliação.

9- Sim costumava. Tudo o que eu errava nos testes era apontado para poder reflectir no que tinha errado e porque é que tinha errado. Também servia para mudar a forma de entender e usar depois nos testes e mesmo para o exame nacional do 12º ano. Portanto, tudo o que era exposição de matéria dada pela professora e do resultado dos trabalhos da análise dos documentos e das síntese era apontado num caderno ou no livro.

10- Sim voltava para ter um trabalho o mais completo possível quando a professora mandava refazer. Também para melhorar a forma de analisar os documentos noutros trabalhos.

11- Com certeza que melhorei os hábitos ao longo dos 3 anos na disciplina de História. Foi possível devido ao empenhamento que tive e também ao gosto da História e graças também à professora. Adquiri métodos de estudo nessas aulas que "transportei" para outras disciplinas e até mesmo para a faculdade.

12- Esta pergunta não me foi totalmente clara. Mas vou responder de acordo com o que interpretei. O meu nível de empenhamento subiu e o gosto pelas aulas de História também aumentou. O maior trabalho foi feito da minha parte, claro que com a ajuda da professora e os métodos de organização da mesma que nos obrigavam a trabalhar. Isto levou a que as minhas notas aumentassem.

Questionário aos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem nas aulas de História no 10º ano

Olá, venho pedir mais uma vez a vossa ajuda para poder concluir a investigação que estou a desenvolver.

Necessito de recolher informações sobre a forma como vocês (em grupo-turma) entendiam o que se passava na aula de História no primeiro ano em que foram meus alunos, ou seja, no 10º ano. É fundamental que conheça as vossas opiniões sobre a prática pedagógica e sobre a avaliação desenvolvida ao longo desse ano e sobre a forma como essas práticas influenciaram, ou não, o vosso desempenho na disciplina de História, ao longo dos 3 anos.

Devem responder a cada uma das questões expressando livremente as vossas opiniões/percepções, podendo recorrer a exemplos concretos para clarificar as vossas ideias. Mais uma vez reafirmo que **estas informações são confidenciais**, sendo tomadas **precauções suplementares para garantir o vosso anonimato**. Não devem escrever o vosso nome em lado nenhum e devem entregar a vossa resposta, que **não pode ser manuscrita**, à funcionária da recepção da Escola que a colocará num envelope fornecido para o efeito. Peço ainda que agram o conjunto das folhas de resposta.

Caso não o possam fazer pessoalmente podia que enviassem a resposta pelo correio, pedindo eu depois à funcionária para rasgar o envelope e incluir a resposta no envelope que lhe forneci. Assim nunca irei saber quem foi o/a autor/a das respostas enviadas.

Pedia-vos a maior urgência na resposta a este questionário, pois sem a vossa ajuda terei imensa dificuldade em concluir o meu trabalho, que ficará muito mais pobre. Se fosse possível gostava que enviassem as respostas até 5ª feira que vem (dia 16 de Abril).

Certa de mais uma vez poder contar com a vossa disponibilidade, agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente,
Mariana Lagarto

Questionário

1 - Como é que a maioria dos teus colegas caracterizava a relação da professora de História com a turma, quando foram seus alunos pela primeira vez, ou seja, no 10º ano?

Resposta – Uma relação muito dinâmica, de cooperação, motivação e de incentivo.

2 - O que pensavam da forma como a professora organizava as aulas quando frequentavam o 10º ano?

Resposta – Penso que para mim e para todos foi das aulas mais bem organizadas que já tivemos, era muito importante o facto da professora ter interesse em ajudar cada aluno a melhorar o seu desempenho, as aulas eram muito dinâmicas e todos participavam de forma disciplinada.

3 - Como encaravam a vossa participação nessas aulas?

Resposta – A participação era muito importante para tirarmos dúvidas e também para a avaliação, e a maioria da turma gostava de intervir nas aulas.

4 - Aponta 3 aspectos de que gostassem mais nas aulas de História.

Resposta – Os documentários exibidos pela professora que estavam de acordo com a matéria abordada naquele momento, a correcção dos TPC'S que permitia a professora avaliar os nossos conhecimentos e para melhorarmos e prepararmos para os testes e exames e a análise dos documentos.

5 - Aponta 3 aspectos de que gostassem menos nestas aulas.

Resposta – Só não gostava dos trabalhos em grupo, devido as rivalidades que surgiam.

6 - O que é que a maioria dos teus colegas pensava sobre a forma como eram avaliados nas aulas de História?

Respostas – Todos gostavam muito e achavam justo, pois a professora tinha em conta todos os trabalhos efectuados pelo aluno, tudo era contabilizado.

7 - O que te parece que os teus colegas sentiam quando eram avaliados?

Resposta – Todos estavam satisfeitos pois sabiam que havia muito rigor e clareza nas avaliações.

8 - E o que achas que pensavam sobre a auto-avaliação?

Resposta – Era tudo muito organizado, todos já tinham uma noção do que teriam de acordo com todo o processo de trabalho realizado ao longo do período/ano.

9 - Costumavas ter em atenção as correcções e anotações que a professora fazia nos trabalhos e testes?

Porquê?

Resposta – Sim, pois assim saberia onde estava a falhar e poderia estudar mais e tentar aperfeiçoar os meus conhecimentos.

10 - Voltavas a usar essas informações nos trabalhos seguintes?

Resposta – Sim, inclusive já o fiz num trabalho para a faculdade sobre o 25 de Abril e o trabalho de análise das notícias.

**11 - Parece-te que alteraste os teus hábitos de trabalho durante estes 3 anos na disciplina de História?
Como?**

Resposta – Sim muito, por que a professora cultivou nos alunos o interesse do saber, a iniciativa de ir a procura da informação e de ter conhecimento sobre o que se passa a nossa volta, agora na faculdade fiz um trabalho sobre a escola moderna e numa entrevista que fiz à Pascal Paulus que é um professor que desenvolve esse trabalho em escolas carentes, pude ver no trabalho dele muitas características do trabalho da professora Mariana Lagarto, pois é uma professora que tem um grande interesse em ver o progresso dos seus alunos, o uma das coisas interessantes que ele falou foi que o movimento da escola moderna tem como base a observação em campo do trabalho entre professor-aluno e penso que foi baseado em professores como a professora Mariana que existe hoje o movimento.

12 - E parece-te que alteraste a tua relação com a avaliação? Porquê?

Resposta – Sim, pois hoje sei que é muito importante termos conhecimento do trabalho que realizamos e do seu resultado, e a avaliação tem que ser feita de uma forma consciente e responsável.

- 1- Todos nós achávamos a professora "fixe", era diferente dos outros professores, maneira de dar a aula, avaliação, lidar com os alunos... Sempre nos pôs à vontade, até mesmo qualquer problema que pudéssemos ter pessoalmente podíamos contar com ela. Todos nós gostamos muito dela desde o início.
- 2- Sempre gostamos muito da forma como a professora organizava as aulas, tínhamos sempre tudo em ordem, em dia, o que estava marcado para aquele dia era feito naquele dia, avisava as coisas com antecedência, por exemplo se íamos ver um filme dizia para irmos ter ao anfiteatro, se precisávamos trazer o livro de exercícios, quando tínhamos de entregar as pesquisas que fazíamos, entre outras coisas.
- 3- A professora tentou puxar sempre pelos alunos que tinham mais dificuldade a responder e a participar na aula, era só para o nosso bem para aprendemos melhor e depois na avaliação termos uma participação positiva. Todos participavam, uns mais que outros, mas aqueles que tinham mais vergonha ou dificuldade ela puxava por eles. Por exemplo, para não lerem os documentos sempre os mesmos ela tinha uma folha onde assinalava quem, para que todos lessem, porque não era só ler, também tínhamos de responder a perguntas. Havia umas fáceis que era só dizer quem fez isto e quando fez, mas havia outras que eram para relacionar umas coisas com as outras e dizer a nossa opinião, mas com a matéria que já se tinha trabalhado na aula. Era assim também nas fichas de trabalho e nos trabalhos de grupo. Funcionava da mesma forma.
- 4- 1 A forma como avaliava os alunos (tudo certinho e justo); 2 os filmes e as síntese que fazia para percebermos melhor a matéria; 3 trabalhos de grupo que nos ajudava muito uns aos outros, porque há sempre um que percebe melhor que nós e assim em grupo todos "discutíamos" ideias o que nos ajudava também a perceber melhor a matéria e aprender a analisar os documentos. A professora também dizia sempre para tentarmos fazer doutra maneira quando não percebíamos e escrevia nos trabalhos que levava como devíamos fazer para melhorar. E isso era feito na aula seguinte.
- 5- 1 Quando líamos muitos documentos e muitos textos longos de seguida, era raro isso acontecer, mas quando acontecia eu não gostava muito (já é complicado eu perceber história e então só ler e analisar para cruzar as informações todas mais complicado ficava); não me lembro de mais nenhum aspecto que não gostasse.
- 6- Todos gostavam da forma como a professora avaliava, era diferente de todos os outros professores. Nos trabalhos de casa e nos de grupo, ou quando apresentávamos um texto feito por nós na aula, obrigava-nos a auto-avaliar e a explicar porque é que devíamos ter aquela nota. No fim do período, a professora entregava uma tira com os critérios todos de avaliação, nós púnhamos em cada critério o que achávamos que devíamos ter e depois "discutíamos" com a professora se ela tinha pensado o mesmo ou não e caso não tivesse pensado tentávamos chegar a um senso. Mas ela dizia sempre "porque é que achas que deves ter essa nota? O que é que fizeste?". No final a nota que tínhamos era justa e sabíamos muito bem porque é que a tínhamos e que o que é devíamos fazer para melhorar. E isto era também nos trabalhos. Nos testes ela dava as correcções para nós vermos o que é que tínhamos de melhorar. Nunca houve dúvidas das notas que tivemos.
- 7- Que eu me lembre nunca ninguém ficou chateado com a nota que levava, porque era sempre justa. Sabíamos o que tínhamos feito. Refiro-me aos testes, aos trabalhos e à avaliação final.
- 8- A auto-avaliação era feita por todos. O que falei na resposta 6 serve para esta resposta.
- 9- Sempre tive em atenção pois se a professora fazia anotações eram só para o nosso bem, para nós emendarmos os nossos erros e eu tinha sempre atenção para tentar fazer melhor. E as correcções era a mesma coisa, tentava perceber onde tinha errado e porquê. Mas a professora também fazia anotações a dar-nos os parabéns pelo trabalho, o que era bom para nós que nos fazia sentir orgulhosos de nós próprios.

- 10- O que estivesse errado no trabalho anterior, tentava fazer sempre melhor para não voltar a errar e a fazer da mesma maneira. Corrigia os meus textos e resumos.
- 11- Claro que sim, quando entrei para o 10º ano tinha uma maneira de escrever diferente, explicava de maneira diferente, baralhava muito as minhas ideias. A professora ensinou-nos como organizar as ideias para não as baralharmos e não repetirmos sempre o mesmo. Para mim história nunca foi fácil mas confesso que estou melhor na organização dos textos. A professora aconselhava a tirar tópicos dos documentos e relacionar com o que sabíamos e com as sínteses que fazíamos e depois com isso tudo elaborar um texto.
- 12- Professora, não percebi a última pergunta.

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM						
	Programa de História A	Planificação a médio prazo	Planificação a curto prazo	Relatório da professora (RP)	Critérios de avaliação da disciplina de História A da Escola Verde	Síntese
A organização das aulas -	<p>A subunidade 2.1. é estruturantes para exame.</p> <p>O conceito de Oposição Democrática é estruturante.</p> <p>Aprendizagens estruturantes e relevantes.</p> <p>Competências específicas.</p> <p>Avaliação formativa e sumativa</p>	<p>Identificação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conteúdos da subunidade; - conceito estruturante; - aprendizagens relevantes e estruturantes - situações de aprendizagem – estratégias a usar; - calendarização de aulas (12 de Fevereiro a 5 de Março); - avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. 	<p>Definição por bloco de aulas (com 90m ou mais)</p> <p>Sequência ajustada para 13/02 a 13/03:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das competências a desenvolver; -- visão geral do tema/conteúdos a desenvolver; - conceitos a mobilizar e questões orientadoras; - as tarefas de aprendizagem e estratégias a usar; - momentos de emissão de feedback; - momentos de síntese; - momentos de avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e auto-avaliação e metacognição. <p>Prevalência de espaço para a realização de actividades pelos alunos e prática de avaliação formativa</p>	<p>Descrição detalhada das aulas de 13/02 a 13/03</p> <p>Explicação das razões de alteração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da calendarização da observação; - do nº de aulas (mais tempo para reformulação de respostas e para recolha de informação para o trabalho de pesquisa) <p>Realização de avaliação diagnóstica, formativa, sumativa; auto-avaliação e metacognição; relação entre avaliação na sala de aula e classificação final</p> <p>Prevalência da actividade dos alunos e da avaliação formativa</p>	<p>Determinação das competências específicas da disciplina de História A como parâmetros de avaliação e atribuição de diferentes pesos em função da sua mobilização no trabalho da disciplina</p> <p>Atribuição de diferentes percentagens às situações de avaliação em função dos domínios de avaliação para atribuição da classificação final.</p>	<p>Planificação organizada em tarefas de aprendizagem para trabalhar o conceito, os conteúdos. integrando a avaliação e a metacognição..</p> <p>A planificação a curto prazo elaborou-se a partir das competências definidas no programa. Planificação ajustada sempre que necessário.</p> <p>O grupo de História da Escola Verde decidiu adoptar como parâmetros de avaliação no domínio dos conhecimentos as competências enunciadas no programa de História A</p>
Competências	<p>Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respectivos limites para o conhecimento do passado. - Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação susceptível de revisão em função dos avanços historiográficos. - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram. - Identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. - Situar e caracterizar aspectos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial. - Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local. - Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente. - Elaborar e comunicar, com correcção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados: <ul style="list-style-type: none"> o estabelecendo os seus traços definidores; o distinguindo situações de ruptura e de continuidade; o utilizando, de forma adequada, terminologia específica. - Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na selecção adequada de contributos. - Assumir responsabilidades em actividades individuais e de grupo. - Participar em dinâmicas de equipa, contribuindo para o estabelecimento de relações harmoniosas e profícuas. - Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas. - Disponibilizar-se para ampliação e aprofundamento da sua formação. 	<p>Competências relativas à pesquisa e análise de fontes, à compreensão histórica e à comunicação</p>	<p>Enunciação por bloco das competências de análise de fontes, compreensão histórica e comunicação a desenvolver nas tarefas de aprendizagem propostas:</p> <p>1º bloco: competências 1 a 6</p> <p>2º bloco: competências 1 a 5 e 7</p> <p>3º bloco: competências 1 a 6 e 8</p> <p>4º bloco: competências 2 a 8</p> <p>5º bloco: competências 2 a 9</p> <p>6º bloco: Todas as propostas no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação e ainda as relativas ao trabalho em grupo</p> <p>7º bloco: Todas as propostas no âmbito da análise de fontes, compreensão histórica e comunicação</p>	<p>Ordenação das competências e relação com as diferentes tarefas de aprendizagem desenvolvidas:</p> <p>1 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos, contextualizando-os;</p> <p>2 - Identificar a multiplicidade de factores e relevância da acção de indivíduos ou grupos;</p> <p>3 - Situar, caracterizar e relacionar factores condicionantes da realidade histórica;</p> <p>4 - Mobilizar conhecimentos históricos para fundamentar opiniões;</p> <p>5 - Comunicar, com correcção linguística e usando terminologia específica, sínteses de assuntos estudados;</p> <p>6 - Cruzar fontes;</p> <p>7 - Relacionar a história de Portugal com a europeia e mundial;</p> <p>8 - Avaliar a pertinência das fontes.</p> <p>9 - Distinguir situações de ruptura e continuidade</p> <p>10 - Pesquisa autónoma</p> <p>Recordou-se ainda que continuam subjacentes a todas as tarefas de aprendizagem o desenvolvimento das competências relativas com a assumpção de responsabilidade pelo aluno em relação à sua formação, ou seja, pela sua participação nas actividades individuais e de grupo, devendo disponibilizar-se para a ampliar e aprofundar.</p> <p>(RI, 1ª aula, p. 1)</p>		
Síntese	<p>Definição de conteúdos, conceito e aprendizagens estruturantes; de competências e de tipos de avaliação</p>	<p>Identificação clara de conteúdos, conceito, aprendizagens e situações de aprendizagem, calendarização e avaliação</p>	<p>Planificação pensada a partir das competências para desenvolver os conteúdos; recurso a questões orientadoras. Identificação das tarefas de aprendizagem, estratégias e formas de avaliação e metacognição. Privilegiar a actividade intelectual dos alunos.</p>	<p>Explicação das alterações à calendarização inicial; descrição das aulas salientando a actividade dos alunos em função das competências e conteúdos, a metacognição, a avaliação e a sua relação com a classificação.</p>	<p>Competências específicas como parâmetros de avaliação no domínio dos conhecimentos; relação avaliação / classificação.</p>	

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM																		
		Investigadora	Professoras observadoras					Alunos										
		Professora (RI)	Maria (RM)	Cândida (RC)	Laura (RL)	QP 1	QP 2	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4	Síntese
Na sala de aula	As tarefas de aprendizagem	- organizadas para trabalhar os conteúdos e desenvolver as competências; - subordinadas a objectivos formulados em questões orientadoras decompostas em questões de exploração - definição de estratégias, processos/produtos e tempo	(Assistiu às 2ª, 4ª, 5ª e 7ª aulas) Explicitação das tarefas, objectivos, estratégias, processos, produtos e tempo a usar	(Assistiu à 4ª e 7ª) Explicitação das tarefas, objectivos, estratégias, processos, produtos e tempo a usar	(Assistiu à 2ª e 5ª) Explicitação das tarefas, objectivos, estratégias, processos, produtos e tempo a usar			Finalidade das tarefas para... ajudar a perceber melhor a matéria(EP)	Finalidade das tarefas obrigavam a estudar (EP)					GOSTAVA actividades propostas				Sobressai a concordância na realização de trabalho de fontes e respectiva finalização com debate e síntese
		Tipo de tarefas: a) exploração oral das ideias dos alunos	exploração oral sobre o 25 de Abril (7ª, p.4)									Exploração oral das ideias que (...)sabe.(EP)						Os alunos, a I. e a Maria referem também tarefas de consolidação de conceitos
		consolidação de conceitos substantivos e de 2ª ordem, em aula e TPC - consolidar conteúdos e conceitos: narrativa... tempo.(2ª, p.5) ou preparar matéria: [criar] tópicos... aula. (7ª, p. 15)	Tarefas: - consolidação de conceitos substantivos (2ªs, p.1; 5ª, p.3; 7ª, p.4)) Análise de uma fonte sobre a agricultura em Portugal, que suscita o debate sobre os conceitos de 2ª ordem de mudança e permanência (4ª, p.3)				Materiais criados pela professora "fontes e questões – propiciadora s de experiências de aprendizagem úteis para o desenvolvimento das competências históricas expressas no programa"	Consolidação de conceitos Os conceitos, (...) tudo. (ET)	Consolidação de conceitos Porque viamos os documentos todos e os conceitos ao pormenor e depois organizamos as ideias. (EP)	Consolidação de conceitos conceitos ... mais. (ET)	Consolidação de conceitos (ET)	Consolidação de conceitos (ET)	Consolidação de conceitos falamos sempre destes conceitos nas aulas (ET)					As tarefas de exploração de ideias e de pesquisa são pouco referenciadas pelos alunos
		b) análise de fontes, articulação de conteúdos e compreensão história: questões do manual e acrescentadas pela professora, partindo das competências + simples para as + complexas "Como ... estas (2ª,p.5) resolver fichas criadas pela professora "contextualizar mudanças"(4ª,p.9);	-análise de fontes – questões (do manual e outras criadas pela professora " Trabalho de fontes...enuncia.(2ª, p.1) (4ª, p.2; 5ª, p.3; 7ª.p. 4) fichas criadas pela professora (4ª, p.3)	- trabalho de fontes Trabalho com as fontes escritas consistiu na análise, argumentação e elaboração de síntese	- trabalho de fontes O trabalho nas aulas incidiu basicamente na análise de fontes diversificadas fichas criadas pela professora			- trabalho de fontes ler ...respostas. bastante (EP) Tipo de fontes menos trabalhadas mapas....quadros....(EE)	- análise de fontes	- trabalho de fontes depois de ler... compreender. (ET)	- trabalho de fontes Nas aulas prefiro trabalhar sobre as fontes(EP)	- trabalho de fontes (EP)	- trabalho de fontes GOSTAVA Relacionar a matéria com os documentos; (EP)	- trabalho de fontes	- trabalho de fontes	- trabalho de fontes	- trabalho de fontes	Concordância entre as professoras e a investigadora sobre a explicitação de tarefas, objectivos, estratégias, processos, produtos e tempo; 2 alunos referem a finalidade das tarefas
		d) pesquisa autónoma – fases de questionário percebe[r]... viveram(1ª,p.3);, análise e debate "cruzamento... adquiridos (8ª,p.15); Debate... ordenadamente.(12ª, p.18); TPC - pesquisa de notícias... semana. (9ª, p.17													pesquisa autónoma às vezesescrito,.	pesquisa autónoma professora ...à nossa volta" (QA 3).	pesquisa autónoma	Uma aluna referiu serem pouco trabalhados os mapas e quadros de dados
		Finalização das tarefas com discussão/debate e síntese das tarefas	debate e síntese das tarefas	debate e síntese das tarefas	debate e síntese das tarefas elaboração de sínteses finais (...)			debate e síntese das tarefas	debate e síntese das tarefas		debate e síntese das tarefas						organização de texto como organizar ... texto.	
		Tarefas de desenvolvimento de competências, exploração de ideias, fontes, conceitos; debate; síntese	Tarefas, exploração de ideias, fontes, conceitos; debate; síntese	Tarefas, exploração fontes, debate; síntese	Tarefas, exploração fontes, debate; síntese	desenvolver competências explorar fontes; debate; síntese		Tarefas exploração fontes, conceitos	Tarefas exploração fontes, conceitos; debate; síntese	Tarefas exploração fontes, conceitos	Tarefas exploração fontes, conceitos; debate; síntese	Tarefas exploração de ideias, fontes, conceitos	Tarefas exploração fontes, conceitos	Tarefas exploração fontes	Tarefas exploração fontes e pesquisa	Tarefas exploração fontes e pesquisa	Tarefas exploração fontes e pesquisa	

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM																			
		Investigadora	Professoras observadoras					Alunos											
		Professora (RI)	Maria (RM)	Cândida (RC)	Laura (RL)	QP 1	QP 2	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4	Síntese	
Na sala de aula	O papel dos alunos	Participação dos alunos nas tarefas realizadas na aula: Ambiente adequado ao trabalho Este... provocar.(4ª, p.5) Excepção - A Andreia ...grupo.(2ª aula)	Ambiente adequado ao trabalho Gera-se... trabalho (4ª,p.2) Os alunos... questões(5ª,p.3)	Ambiente descontraído (não notam estranhos)	ambiente (...) calmo e organizado Participação activa Este... aprendizagens	Participação maior parte da turma	bom ambiente de trabalho: cordialidade e rigor Participação dinâmica oral ou escrita	Participação boa -uns mais que os outros (EP)	Boa Participação (EP)	Participação de todos cada um à sua maneira(EP)	participação muito boa (EP)	Participação bastante boa (EP)	Participação de todos (EP)	Início 10º ano comportamento inadequado que se modificou ao longo do ano e 11º e 12º anos	Início 10º não gostava de trabalhar fontes modificou-se ao longo do ano "fomos...a das aulas	Participação da maior parte	Participação de todos	Bom nível de participação nas actividades MAS no início do 10º ano a turma era desorganizada e desinteressada: modificação ao longo do 10º, 11º e 12º anos	
		a) exploração de ideias tácitas expressar, ...assunto... (1ª, p.2) -	25 de Abril(7ª, p.4)																
		c) análise de fontes individual 1- em aula: A Sofia foi convidada a ler, em voz alta, a fonte ...tendo ela identificado... (2ª, p.4) 2- TPC todos... fizeram (4ª,p.8) Fizeram... 6 alunos. (6ª,p.11)	Familiaridade com o trabalho de fontes em aula 1- Um aluno lê e responde a questões (7ª, p.4) 2- Um aluno é solicitado...respostas (4ª, p.2)	trabalho de fontes em aula 1-Os alunos... colaboradores 2- TPC	Familiaridade com o trabalho de fontes em aula a turma... pertinentes	manifestação de grande autonomia "chegando às conclusões que eram esperadas	GOSTAVA 1- ler as fontes; analisar; fazer perguntas; explicar; organizar ideias; integrar os documentos nas respostas (EE) 2- ajudar a perceber a matéria (EP)	NÃO GOSTAVA 1-A pior parte era ler (...) em voz alta Ver os documentos e conceitos ao pormenor; organizar ideias (EP) 2- trabalhos de casa... obrigavam a estudar (EP)	1 e 2 - importantes para trabalhar a matéria;	1- na aula prefiro trabalhar as fontes...(EE) 2-antipatizava [com] os tpc's...(EE) Mas faço sempre.(ET)	GOSTAVA 1- eu gosto de analisar as fontes. (EP) 2- Se não fossem os tpc's, não pegava nas coisas da escola.(ET)	1- trabalhar fontes; fazer análises;(EE) relacionar a matéria com os documentos. (EP)		seleccionar informação na fonte; Identificar o autor e a época; Contextualizar e relacionar com a matéria	GOSTAVA da análise de documentos	Não GOSTAVA de fontes longas por difícil perceber o sentido APRENDEU ler, analisar cruzar informações elaborar texto	Envolvimento e agrado na realização de tarefas de análise de fontes – atenção nas aulas Alunos têm um Papel activo: - trabalham fontes; -respondem a questões; - colocam dúvidas; - fazem o que se propõe; - colaboram com colegas; - participam (há equidade: os mais autónomos dão tempo aos mais dependentes, mas reservados para responder) Alunos gostam dos trabalhos de grupo porque a discussão de diferentes pontos de vista e a elaboração de sínteses facilita a compreensão e a aprendizagem e estimula o conhecimento; MAS um aluno fala de rivalidade O papel activo e a concentração permite segundo as professoras observadoras um ambiente de trabalho adequado e o aumento de conhecimentos e capacidade de análise e crítica Para os alunos melhora a sua avaliação e prepara para o exame		
		c) análise de fontes em grupo 1- em pares/grupo: competências ...no quadro (4ª, p.9) 2- debate/registo de sínteses Todos... mais significativos (5ª, p.10) ((2ª, p.4; 3ª,p.7; 4ª,p.8); 6ª, p.11; 7ª,p.14 e 15, p.17) 3 - Trabalho de pesquisa – fases de questionário, análise e debate elaboração, questionário...outros. (4ª,pp.8-9) Os grupos...adquiridos (8ª,p.16); Debate... ordenadamente.(12ª, p.18)	Adesão às tarefas propostas, (2ª, p.1) Participação nas sínteses (registadas no quadro) Produção de guião Colocar... Abril. (4ª, p.2)	Preparação, na aula, de alguns aspectos referentes a um trabalho de grupo que estavam a fazer extra-aula	envolvimento na aprendizagem; Grande interesse ... pequeno grupo...	Pôr dúvidas "outros colocam... desenvolver	GOSTAVA trabalhos de grupo:ajudam a perceber a matéria: (EP) temos mais ...ajuda. (EE)	GOSTAVA trabalhos de grupo/pares: implicam os alunos na aprendizagem : obrigavam a estudar...vontade(EP).	trabalhos de grupo implicam os alunos na aprendizagem: o que eu escrevo...	trabalhos de grupo implicam os alunos na aprendizagem: Acho que o conhecimento, saber mais. (EP)	GOSTAVA trabalhos de grupo:ajudam a organizar o estudo, a compreender a matéria: Em pequenos grupos (EP)	trabalhos de grupo implicam os alunos na aprendizagem: Trabalhamos nós próprios as fontes (EP)		GOSTAVA do trabalho de grupo	Não GOSTAVA dos trabalhos de grupo devido às rivalidades que surgiam	GOSTAVA do trabalho de grupo "há sempre ...aprender			
		Razões da participação: Empenho/Interesse nas tarefas de análise de fontes e desenvolvimento de competências os grupos...tarefas. (8ª,p.16); o teste realizou-se em silêncio (10ª, p.18) De forma geral, ...diferentes.(8ª, p.16)		Atenção Aparentemente estavam atentos	Atenção obrigando-os a estar atentos... crítica Grande interesse	Envolvimento nos assuntos propostos		Atenção nas aulas preparar para o exame	preparar para o exame	GOSTAVA atenção ; algumas matérias (EP)	Trabalhar na aula; tinha atenção nas aulas; preparar para o exame	GOSTAVA Matéria (EP) Trabalhar na aula; atenção e concentração(ET) exame	GOSTAVA Matéria; de fazer os testes como os exames (EP) tinha atenção(ET)		MELHOROU nos 3 anos Responsabilidade; atenção empenhamento pessoal (gosto pela disciplina), melhor nota.	participação o para tirar dúvidas e para a avaliação	para aprender e ter avaliação positiva na participação		
		Tipos de intervenção oral: a) espontânea - ocasional de toda a turma. (1ª,p.2) (2ª, p.4); b) alunos mais espontâneos: Jorge, João, Matilde e Beatriz	espontânea ocasional de toda a turma (5ª, p.3)																
		c) alunos com participação mais espontânea que solicitada: Rosemary, Gil, Margarida	Intervenção oral espontânea de alguns e solicitada de outros	Intervenção oral espontânea de alguns e solicitada de outros	intervenções espontâneas (...) como intervenções mais dirigidas e solicitadas	Alguns espontâneos, outros solicitados		Aqueles melhorzinhos ...responder	Participam todos os alunos nas aulas, havendo uns que participam mais Se calhar ...de outros. (EP)			Professora dá espaço a todos: manda-nos calar e deixar falar os outros. (EP)	Participam todos os alunos nas aulas, havendo uns que participam menos Stora...por eles		"espécie... mesmos"				
		d) o resto da turma quase só intervém quando solicitada Começou... restantes (1ª, p.2)						aqueles... responder (EP)		Alunos..., eu... (EP)	Colega tímida ficava nervosa (EP)				Questionamento orientado Dar oportunidade aos mais fracos e aos tímidos Pergunta... avaliação		Puxar pelos mais fracos e tímidos		
		Ambiente adequado;empenho Papel activo individual e de grupo; adesão ao trabalho de fonte; diferenças intervenção	Ambiente adequado; adesão trab. Fontes; diferenças intervenção	Bom ambiente parece aderir trab. Fontes; diferenças intervenção	ambiente calmo, activo, interesse; diferenças intervenção	participação quase tds- envolvimento diferenças intervenção	Bom ambiente Dinâmico, rigor, cordial, autonomia/ dependência	Boa participação lista tarefas vantagens trab grupo dif interv; ex	Boa participação importância trab grupo tpc dif interv prep exame	Tds participam importância trab grupo interv consonte a mat	Part mt boa preferir trab ft aula; n gosta tpc exame; colega nerv	Part mt boa preferir trab ft aula; tpc obg a est; ex; dar espaço ao - i	Part tds gosta trab ft aula; testes ex; dar espaço ao - i	10º ano comp inadequado modificação	10º cmp inadequado modificação imp aul, tr g lista tarefas Dif int, oport	Part + parte imp p tirar dúvidas e av de tr gr riv	Part tds n gost ft longas aprendeu a tr gosta tr gr Oport interv		

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM																		
		Investigadora	Professoras observadoras					Alunos										
		Professora (RI)	Maria (RM)	Cândida (RC)	Laura (RL)	QP 1	QP 2	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4	Síntese
Na sala de aula	O papel da professora	Organizar as aulas Ritmo diferente da aula introdutória Aula-colóquio Informação sobre a subunidade, competências, e das restantes aulas :aula-oficina	- Aula-colóquio -Aula-oficina			Organização adequada às temáticas, recursos e público alvo		muito boa organização das aulas: nunca ouvi ninguém criticar nada das aulas da stora (EP)	Boa organização das aulas	Boa organização das aulas GOSTAVA Dinamização das aulas (EP)	GOSTAVA muito boa organização das aulas Não ...é monótono, faz a gente interessar-se pela matéria (EP)	Boa organização GOSTAVA dinamização das aulas gosto...secan tes (EP)	Boa organização das aulas	GOSTAVA aulas dinamizadas MAS no início do 10º não gostava	GOSTAVA organização Aulas importantes para a aprender a maneira...do-cumento	"aulas mais organizadas que já tivemos; aulas dinâmicas	Aulas organizadas tudo em ordem... antes cedência	A l e a Maria salientam a diferença entre a 1ª aula da subunidade e as restantes aulas Diagnóstico/exploração de ideias tácitas; introdução Os alunos achavam que as aulas eram bem organizadas; gostavam do ritmo e da dinâmica Lançamento questões gerais para motivar a análise de fontes, desenvolvimento de competências e do pensamento histórico Diferenciação de estratégias elaboração de sínteses em grande grupo para consolidação de conhecimentos e dos conceitos - Maria sentiu que numa das sínteses houve mt rigidez, enquanto que noutra debate houve uma postura muito orientadora por parte da professora os alunos condieram haveram boa explicação e organização de sínteses Alteração da planificação para responder às necessidades dos aluno, respeitando ritmos diferentes de trabalho A l e os alunos referem o trabalho para promover aprendizagem que resulta também em preparação para exame
		Especificidade da 1ª aula a)Diagnóstico - b)Exploração de ideias tácitas sobre a Oposição Democrática na aula 7 sobre o 25 de Abril c) Introdução geral do tema com questões orientadoras PP...atenção (1ª.p.2) entrega de esquema-guia	Exploração oral das ideias sobre o 25 de Abril (7ª, p.4) Introdução pela professora de novo tema (4ª, p.3; 7ª, p.4)									Exploração oral das ideias que ...sabe(EP)						
		aula-oficina: Enunciar questões gerais; apresentar tarefas. Criação de materiais devido à escassez de ... manual (4ª, p 9) (1ª 7ª)	Aula-oficina				criação de "materiais específicos-- fontes e questões"	Fazer trabalhos	Fazer trabalhos	Fazer trabalhos	Fazer trabalhos	Fazer trabalhos	Fazer trabalhos		Perguntas de exploração da fonte		Perguntas de exploração da fonte	
		Diversificar estratégias para executar tarefas de aprendizagem de trabalho de fontes e competências: Trabalhos de pares/grupo, individual/ grande grupo; TPC's; debates; documentários (25 de Abril)	Trabalhos pares/grupo, individual/ grande grupo; debates documentário de época comentado e explicado(7ª p.4)	Trabalhos pares/grupo, individual/ grande grupo debate documentário		experiências de aprendizagem úteis para o desenvolver as competências históricas	Diversifica estratégias trabalhos de grupo... de pares... trabalhos de casa	Diversifica estratégias Trabalhos pares/grupo, individual/ grande grupo TPC; debate	diversifica estratégias, Trabalhos pares/grupo, individual/ TPC; para... debater(EP)			diversifica estratégias Trabalhos TPC; debate Não... actividades(EP)				GOSTAVA dos documentos exibidos relacionados com a matéria	GOSTAVA dos filmes perceber melhor matéria	
		Esclarecer dúvidas; Emitir feedback; Conceder/ negociar tempo, para concluir ou reformular trabalhos (5ª.p.10); (2ª.p.5;4ª.p.10;3ª.p.6;9ª.p.17 teste: o intervalo... teste (11ª, p.18)	esclarece dúvidas (2ª, p.1) Conceder + tempo A professora... previsto(5ª, p. 3					Concessão de tempo, quando ... dá (ET)		Concessão de tempo, dá...preciso (ET) Esclarece dúvidas(EP)			Esclarece dúvidas podemos colocá-la(s) várias vezes que a stora tira			"gd interesse em ver o progresso dos seus alunos"		
		Tipo de diálogo: questionamento não orientado/ orientado questões curtas ou de reflexão Orientar o debate para dar espaço... discussão. (4ª.p.8) (6ª, p.12) (7ª.p.14) Incluir o inesperado - Rosemary ... turma. (3ª.p.7)7ª.p.14)	Tipo de diálogo: questionamento muito orientado em aula-colóquio (2ª, p.1) A ...perguntas (7ª, p.4)				Questionamento vai dando a matéria... vai fazendo perguntas (EP)	Questões orientadas e não orientadas	Questões orientadas e não orientadas	Questões orientadas a estudar (EP) Reflexo na aprendizagem Ela procura ...mais(EP)		Questões orientadas aos mais calados (EP)	Questões orientadas e não orientadas				Implicar os alunos na aprendizagem em puxar melhor	
		registar sínteses; esclarecer e explicar matéria apresentavam as ... validando os mais significativos (5ª, p.10) (1ª, p.1 2ª.p.4; 3ª.p.7; 4ª.p.8; 6ª.p.11; 7ª.p.14 10ª, p.17)	síntese registada no quadro uma delas de acordo com ...dos alunos(2ª, p.1)					Explica bem (...) vai escrevendo (EP)	Facilita a aprendizagem sempre... aulas (EP)explicava bem (EP)	Facilita a aprendizagem: Se... matéria(EP) Explica bem (EP)	GOSTAVA das sínteses Fixo... boas, (ET) Explica bem (EP)	sínteses sabe cativar a nossa atenção. (EP)	síntese relaciona a matéria, não dá saltos. (EP)	GOSTAVA da forma de expor a matéria	Implicar os alunos na aprendizagem em Importância das aulas		GOSTAVA das sínteses perceber melhor matéria	
		Resolver os desfasamentos de ritmo aos ...silenciosa (3ª.p.6)																
		Alterar planificação para dar tempo de análise de fontes adiamento ...orientadoras... (2ª.p.5) optou-se ...contexto(4ª.p.8); 5ª, p.11																
		Ajustar ensino em função das dificuldades dos alunos insistia na análise de fontes e da produção de texto, tendo em vista também a preparação para exame. (10ª, p.17)						preparar para o exame (EE)	preparar para o exame (EE)	preparar para o exame (EE)	preparar para o exame (EE)	preparar para o exame (EE)	preparar para o exame (EE)					
		Opção maioritária por aula-oficina, mas aula colóquio para introduzir temática; diálogo orientado ou não – apelar à participação na actividade; recurso ao <i>feedback</i> ; regulação do ensino e aprendizagem; alterar planificação	aula-oficina; aula colóquio para introduzir temáticas; diálogo e síntese por vezes muito orientados; uso de <i>feedback</i>	Alunos em actividade		Organização adequada às temáticas, recursos e público alvo	experiências de aprendizagem úteis para o desenvolver as competências históricas	Muito boa organização; boa explicação Diversifica actividades; concessão de tempo e ajuda	Boa organização; boa explicação Diversifica actividades; ajuda	Boa organização; boa explicação Diversifica actividades; concessão de tempo e ajuda	Muito boa organização; boa explicação Diversifica actividades; Levar os alunos a estudar; boa síntesees	Boa organização; boa explicação Diversifica actividades; Cativa a atenção ajuda todos	Boa organização e relação com a matéria Diversifica actividades; concessão de ajuda	No início do 10º ano não gostava; depois achava bem organizadas	Aulas importantes para aprender	Aulas dinâmicas; preocupação com a aprendizagem dos alunos	Aulas organizadas preocupação com a aprendizagem dos alunos	

Os professores deviam apostar mais nesse tipo de aulas (...) uma pessoa fica saturada, porque é só matéria, matéria, muitas vezes não consegue captar aquilo que realmente se devia captar. (EE - Marisa)
[alguns profs] fazem explicação da matéria e depois mandam trabalhar em casa. Com isso sempre tive má nota.(EE- Rosemary)
Porque há stores que fogem um bocado disso [tirar dúvidas] E a stora não foge desse assunto. (EP- Jorge)

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM																		
Na sala de aula	Relação pedagógica	Investigadora	Professoras observadoras					Alunos										Síntese
		Professora (RI)	Maria (RM)	Cândida (RC)	Laura (RL)	QP 1	QP 2	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4	
		Relação muito boa entre prof/Alunos Valorização/motivação dos alunos A prof.... matéria (6ª, p.12)	Ambiente adequado ao trabalho	Ambiente descontraído	ambiente (...) calmo e organizado Interacção prof/alunos Envolvimento... enriquecedor Grande ...aulas	Relacionam- ento cordial - alunos à vontade entre eles e com a professora	- alunos sentem-se na aula à vontade; manifestação de confiança e respeito	Relação muito boa entre prof/Alunos Até é ... mais (EP)	Boa relação profes-sora/alunos Sempre tivemos à vontade. (EP)	GOSTAVA Relação com a professora; (EP) muito boa entre prof/alunos Damo-nos ...prof. (EP)	GOSTAVA Relação com a professora; (EP) muito boa entre prof/alunos	Relação muito boa entre prof/alunos Mesmo... ensinar(EP)	Boa relação profes-sora/alunos Eu acho ... stora (EP) Boa interacção prof/alunos Reflexo nos resultados Se... temos (EP)	No início 10º ano "todos a julgavam como 'mais uma'	GOSTAVA relação aluno-professora MAS No início do 10º ano a relação não... professores	Relação muito dinâmica e de cooperação	relação com os alunos descontraída- "sempre... início"	
							-	Simpatia			Relação de amizade preocupa-se ... despachar (EP)		relação de amizade					
										Entusiasmo Fala... depressa. (EP) "maneira dela ser"								
		disponibilidade para ajudar emissão de feedback frequente Compreensão problemas pessoais: (dado ...final.... (9ª, p. 16); Os grupos ...seguinte.(9ª, p.17) A Andreia...grupo.(2ª, p.5) A professora... imenso. (11ª, p.18)	Disponibilidade total para ajudar: A professora ...dúvidas (2ª, p.1)		Disponibilidade total para ajudar: questões ... colegas		professora revela grande conhecimento de cada aluno Dúvidas "outros colocam... desenvolver"	Disponibilidade para ajudar: até em problemas pessoais ajuda...queixa (EP)	Disponibilidade para ouvir - Nós ...ouviam-nos. (EP)	Disponibilidade para ajudar: influencia na aprendizagem também ... tira (EP)	Disponibilidade para ajudar: até em problemas pessoais	Disponibilidade para ajudar: até em problemas pessoais	Disponibilidade para ajudar: influencia nas notas é... ...temos(EP)	Ao longo do 10º ano e depois Disponibilidade e para ajudar: influencia na aprendizagem "ajuda...históricos"	Ao longo do ano "fomos todos ...nível pessoal"	Disponibilidade para ajudar: importante o facto da professora ter interesse em ajudar cada aluno a melhorar o seu desempenho"	Diferente dos outros profs:forma de trabalhar na aula; ajuda em problemas pessoais	
		Relação muito boa Valoriza os alunos Disponibilidade para ajudar /compreensão	Disponibilidade para ajudar	Relação descontraída	Boa interacção Disponibilidade para ajudar	Relação descontraída	Relação de confiança e respeito Disponibilidade para ajudar	Relação muito boa Disponibilidade para ajudar	Boa Relação; Disponibilidade para ajudar; prof. Exigente	Relação muito boa Disponibilidade para ajudar; prof. Exigente; influencia na aprendizagem	Relação muito boa; de amizade; Disponibilidade para ajudar; prof, justa	Relação muito boa Disponibilidade para ajudar; prof. Exigente	Boa Relação; Disponibilidade para ajudar; prof. Exigente Boa interacção prof/alunos	Diferente no 10ºa no; dp mudou Disponibilidade para ajudar	Diferente no 10ºa no; dp mudou Disponibilidade para ajudar	Relação dinâmica Disponibilidade para ajudar	Relação descontraída Disponibilidade para ajudar	

não imagino ter outra professora [de História] (EP - Matilde)

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM																			
		Investigadora	Professoras observadoras					Alunos											
		Professora (RI)	Maria (RM)	Cândida (RC)	Laura (RL)	QP 1	QP 2	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4	Síntese	
Na sala de aula	Operacionalização dos critérios da disciplina de História A da Escola Verde	Estabelece critérios e dá a conhecer trabalhos: análise...1 a 5 4º.p.8) TPC: Pediram-se... seus TPC (6º.p.11) Narrativa:Foi... elaborado (2º.p.5)	Críticos de correcção: grupo e TPCOs...a5(2º.p.1) Conhecimento de critérios de avaliação(4º.p.2)			Conhecimento do método usado -quando...dúvida	Regras claras; rigor perfeitamente...usados	reflexo na avaliação do cumprimento dos critérios (EP)	reflexo na avaliação do cumprimento dos critérios tínhamos...melhorávamos(EP)			Importância das aulas aprender Façodesempenho (ET)	reflexo na avaliação do cumprimento dos critérios(EP)		reflexo na avaliação do cumprimento dos critérios (EP) as suas...avaliação		Discutir critérios os	Definição de critérios por tarefa; divulgados aos alunos; avaliar o que se pretende; 1 aluno fala da discussão de critérios	
		feedback oral durante os trabalhos (solicitado ou iniciativa da prof) Quando...fontes. (5ª aula)	feedback oral Quando...dúvidas (5ª, p.3)		feedback oral questões prontamente esclarecidas					feedback oral Têm...disseram (EP)			dúvidas a stora tira	Feedback ajuda...exercícios				avalia as tarefas em níveis de 1 a 5; profs obs dizem q os alunos conhecem as regras Feedback oral e escrito – as profs obs fim do oral: os alunos valorizam mais o escrito tanto de trabalhos como testes Reformulam trabalhos	
		Avaliação /Auto-avaliação- Trabalhos/ Tarefas - Critérios para TPC'S –justificando-a ...de 1 a 5).(4º.p.8 e 6º.p. 11) trabalho de grupo pedindo...atribuída.(10º, p.17)grupo/debate apresentado...alteração. (12ª, p.19)	Avaliação /Auto-avaliação do trabalho Conhecimento...auto-atribuem(4ª, p.2)	Avaliação /Auto-avaliação do tpc mostraram conhecer as regras referent à avaliação	Não observou nada; Não fazia parte dos planos de aula	Formularam algumas questões relacionadas com essas indicações	Pelo que pude observar, pareceu-me que tinham em conta as indicações da prof	hetero-avaliação a turma ...não (EP)	Auto-avaliação Ajudava a melhorar a seguir, a empenhar mais	Auto-avaliação quando ...justa. (EP)	Auto-avaliação alterar resultados fundamentadamente Temos ...alunos (EP)	Auto-avaliação alterar resultados fundamentadamente A stora ...claro. (EP)	Auto-avaliação Nós mais... (EP)		Auto-avaliação A auto...avaliação. Reflectir sobre o que se fez E a ...nos assuntos	GOSTAVA correção dos TPC: "saber ...conhecimentos	Reflectir sobre o que se fez e como melhorar Nos...tivemos A auto-avaliação era feita por todos		
		feedback escrito – Trabalho de grupo realizados... 1958 (3ª, p.6) Trabalho individual – Pedi...criativas (6ª, p.11)			Relativamente àassisti		feedback nos trabalhos e testes a professora ...ter feito (EP)	feedback nos trabalhos e testes lia para que ...pudesse melhorar (EP)	feedback nos trabalhos e testes os ...disseram(EP)	feedback nos trabalhos e testes	feedback nos trabalhos e testes	feedback nos trabalhos e testes	feedback nos trabalhos e testes	feedback nos trabalhos e testes	feedback nos trabalhos e testes	feedback nos trabalhos e testes	feedback nos trabalhos e testes	Testes usados formativamente metacognição Conhecer o erro, corrigir e melhorar	
		Avaliação sumativa usada formativamente: Esclareci...semelhantes. (13ª, p.19) realizassem ...forneci (13ª, p.20)										vê o feedback como crítica para tentar melhorar (EP)	Utilidade do feedback ajuda na compreensão dos temas			vê o feedback como forma de perceber os erros	Testes usados formativamente metacognição Conhecer o erro, corrigir e melhorar		
		Feedback centrado nos conteúdos e orientador da tarefa (grupo B e C- trab 1958) ou focados na tarefa e no aluno (TPC Ilda): propostas de reformulação; Promover Metacognição	feedback de reformular A professora questões(4ª, p.2) ...					Conhecer o erro Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros no próximo ...coisa. (EP)	Conhecer o erro Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros/exames Para...usei. (EP)	Conhecer o erro Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros Tenta... ser (EP)	Conhecer o erro Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros ACHAVAM Não há queixas não tem ...mesmo. (EP)	Conhecer o erro Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros ACHAVAM discussão da avaliação é ...nunca houve confusões (EP)	Conhecer o erro Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros ACHAVAM Concorda com a avaliação é assim que deve ser feito. (EP)	Conhecer o erro Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros ACHAVAM q a forma de avaliação era mais justa	Conhecer o erro Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros/exames para...trabalhos A...seguinte Reflectir...entender	GOSTAVA para corrigir e melhorar trabalhos futuros/exames	Usar para corrigir e melhorar trabalhos futuros/exames Gostava anotações "boas" – orgulhosa de si Fazer ...maneira	Auto-avaliação – reflectir sobre o que se fez	
		Responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem: o grupo A ...fazê-lo.(3ª, p.6) Nos casos ...tempo.(4ª, p.10)				naturalidade de pareciam conhecer o processo	naturalidade; parece ser uma prática regular do processo de ensino	ACHAVAM avaliação justa .A gente concorda ... justo (EP)	ACHAVAM avaliação boa e justa Havia ...nota. (EP)	ACHAVAM Exigente;avaliação mais justa a stora vê tudo a pomenor.(EP)	ACHAVAM Não há queixas não tem ...mesmo. (EP)	ACHAVAM discussão da avaliação é ...nunca houve confusões (EP)	ACHAVAM Concorda com a avaliação é assim que deve ser feito. (EP)	ACHAVAM q a forma de avaliação era mais justa	ACHAVAM avaliação era a mais justa havia qm não gostasse" Avaliação de ciclo'acho.... a professora	ACHAVAM avaliação justa Responsabilização e consciencialização avaliação... responsável	GOSTAVA da avaliação "diferente"Responsabilização e consciencialização Que ...final.	Os alunos conhecem os critérios de avaliação Consciência de que o desempenho nas aulas se reflecte na avaliação final de período/classificação envolver os alunos na avaliação	
		discussão dos critérios de avaliação da Escola Verde – 10º ano Operacionalização numa Grelha de registo Registo ao longo da aula-leitura silenciosa; desenrolar de trabalhos					Registo ao longo da aula Grelha de registo - pareceu-me... outros;	Conhecimento dos critérios assiduidade empenho nas aulas, trabalhos de par/ grupos grelha de observação A iró-fessora ...isso (EP)	Conhecimento dos critérios participação, as leituras, tpc's, assiduidade, os trabalhos de pesquisa [grupo](EP)	Avaliação pomenorizada surpresa no 10º ano normalmente e ...destes (EP)	Referência ao trabalho para avaliar, não é só os testes que ela conta. (EP)	Conhecimento dos critérios uma disciplina ...empenho (EP)	Conhecimento dos critérios 50%...assiduidade. (EP)	Conhecimento dos critérios Pontualidd, 10º ano Surpreendi do...usava"	Conhecimento dos critérios "tudo... contabilizado aulas"	Conhecimento dos critérios "muito rigor e clareza" - mt organizado	Participação, os tpc e de grupo, testes Grelha de registo Tinha uma folha onde assinalava as participações individuais e de grupo	A professora operacionalizou os critérios de avaliação da Escola e numa grelha de observação	
		Diagnóstica saber se tem de se alterar a planificação																	
		Grelha de auto-avaliação de final de período								Auto-avaliação de período nessa grelhazinha... justo (EP)	Auto-avaliação de período Rever... o período inteiro		compreender o trabalho do aluno	reflectir o que se fez e melhorar para ... bom. (EP)	Auto-avaliação de período Reflectir...mos... ano (EP)		Auto-avaliação de período - "todos já ... período/ano"		Discussão da avaliação professorcompreende melhor

		Estabelece, divulga e operacionaliza critérios de avaliação; emite feedback; promove meta-cognição; auto-avaliação de tarefas e fim de período	Alunos conhecem critérios de correção e avaliação; auto-avaliam tpc; recurso ao feedback	Alunos auto-avaliam tpc; conhecem regras de avaliação	Considera não ter observado avaliação; recurso ao feedback	Alunos conhecem e usam o método avaliação e o feedback	Auto-avaliação e aval. como prática regular rigor- registro Uso do feedback	Conhece critérios; valoriza o fb e a auto-avaliação de trab e de período; relação aval/class; Acha o sistema justo	Conhece critérios; valoriza o fb e a auto-avaliação de trab e de período; relação aval/class; salienta a avaliação formativa; Acha o sistema justo	Não refere critérios; apenas a valorização pela prof do trabalho; tenta usar o fb; auto-av trab justa; relação aval/class	Não refere critérios; valorização pela prof do trabalho do aluno; usa o feedback; discutir a avaliação	Conhece critérios; valoriza o fb e a auto-avaliação de trab e de período; discutir a avaliação salienta a avaliação formativa; avaliação justa	Conhece critérios; valoriza o fb e a auto-avaliação de trab e de período; discutir a avaliação salienta a avaliação formativa; avaliação justa	Importância do feedback; avaliação justa	Conhece critérios; valoriza o fb e a auto-avaliação de trab e de período; discutir a avaliação salienta a avaliação formativa; avaliação justa	Valoriza o rigor e clareza na avaliação, o fb e a auto-avaliação de trab e de período; salienta a avaliação formativa; avaliação justa	Discutir critérios; valoriza o fb e a auto-avaliação de trab e de período; salienta a avaliação formativa; registro de avaliação, avaliação justa	
--	--	--	--	---	--	--	---	--	--	---	--	--	--	--	--	--	---	--

(...) se a stora não interagisse connosco daquela maneira, se calhar não dava bons resultados. Por isso é que nós temos as notas que temos (EP)
[nos trabalhos de pares/grupo em aula]

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE ENSINO/APRENDIZAGEM																		
		Investigadora	Professoras observadoras					Alunos										
		Professora (RI)	Maria (RM)	Cândida (RC)	Laura (RL)	QP 1	QP 2	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	QA 1	QA 2	QA 3	QA 4	Síntese
		Promoção de aprendizagens em geral e não só as de preparação para exame; aposta no sucesso de todos os alunos através de feedback orientador; preocupação com elaboração de síntese	Actividades/ trabalho de conceitos e de fontes; adesão dos alunos; conhecimento de regras de avaliação	Actividades a que os alunos parecem aderir; conhecim ento de regras de avaliação	Diversifi cação de activida des a que os alunos aderem, não observo u situaçõe s de avaliaçã o			Tem dificuldades de concentração; não gosta de trabalhar sozinho; este método de avaliação ajuda o seu desempenho	Não gosta de trabalhar sozinho; este método de avaliação ajuda o seu desempenho; preocupa-se apenas em passar	Recorre muito à memória auditiva, tenta sempre melhorar; a avaliação formativa ajuda-a	Empenha-se muito nas aulas, valoriza a avaliação formativa; não tem hipótese de estudar em casa	Empenha-se muito nas aulas, valoriza a avaliação formativa; uma das mais participativas; não reconhece que estuda em casa	É quem hábitos de estudo + organizad os; um dos que mais participa Esta forma de avaliar é important e para o seu desempen ho	Não gostava do facto das aulas serem às 8h15m, mas não era a prof que fazia o horário	Adquiri métodos de estudo nessas aulas que “transportei” para outras disciplinas e até mesmo para a faculdade			
		Ambiente adequado;empenho Papel activo individual e de grupo; adesão ao trabalho de fonte; diferenças intervenção	Ambiente adequa- do; adesão trab. Fontes; diferenças intervenção	Bom ambiente parece aderir trab. Fontes; diferenças intervenção	ambiente calmo activos; interesse; diferenças intervençã	participação quase tds- envolviment diferenças intervenção	Bom ambiente Dinâmico, rigor, cordial, autonomia/ dependência	Boa participi lista tarefas vantagens trab grupo dif interv; ex	Boa participação importância trab grupo tpc dif interv prep exame	Tds participam importância trab grupo interv conso- ante a mat	Part mt boa prefer trb ft aula; n gosta tp exame; colega nerv	Part mt boa prefer trb ft aula; tpc obg a est; ex; dar espaço ao - i	Part tds gosta trb ft aula; testes ex; dar es- paço ao - i	10º ano comp inadequado modificação	10º cmp inad modificação imp aul, tr g lista tarefas Dif int, oport	Part + parte imp p tirar dúvidas e av gosta trb ft n de tr gr -riv	Part tds n gost ft longas aprendeu a tr gosta tr gr Oport interv	

Caracterização dos alunos e da forma como vêm o ambiente escolar													
	Ilda	Pauta	Rodrigo	Pauta	Marisa	Pauta	Rosemary	Pauta	Matilde	Pauta	Jorge	Pauta	Síntese
Ambiente Escola	Bom; simpático; sem muita confusão ; bons professores(EP)		Bom; "sem muita confusão" , nunca esteve envolvido em nenhuma (EP)		Mal aceite no 10º devido aos problemas de saúde "um ...bocadinho mais adaptada" ; não está envolvida nos "pequenos conflitos" (EP)		Mau: Grupos de desestabilização: "há certos ...vezes" (EP)		Razoável; nunca esteve envolvida em nenhuma confusão; Escola insegura "existe muita disputa e (...) ninguém para controlar" (EP)		Razoável "Gosto [do ambiente] mais ou menos" . Grupos de desestabilização: "Há ...escola." (EP) (EP)		2 alunos acham que é bom, sem muitos problemas; 3 alunos acham que é razoável e uma acha que é mau; problemas gerais: insegurança; grupos de desestabilização; problemas pessoais - saúde
Percurso escolar	Repetiu no 11º, a Francês, História e Geografia (EP)		Repetiu no 4º ano (EP)		nunca repetiu(EP)		Repetiu no 11º, a Francês, Geografia e História "mas não foi com a professora" (EP)		nunca repetiu; mudou do curso de Ciências e Tecnologias para Humanidades no 10º ano;muito satisfeita(EP)		Reprovou no 10º ano. por faltas(EP)		2 alunos nunca ficaram retidos; 4 alunos ficaram, sendo 1 por faltas
	Médias gerais Razoáveis, 13, 14(EP)	13	Médias gerais Baixas; "10, 11, máximo 12" (EP)	12	Médias gerais este ano melhoraram; entre o 10 e o 13; "um bocadinho baixas." (EP)	11	Médias gerais Razoáveis, 13, 14(EP)	12	Médias gerais Boas, 14, 15, depende da disciplina(EP)	14	Médias gerais Boas, 14 (EP)	14	
	Médias História "Nos outros anos tem sido 12, este ano está (...) muito baixa" (EP)	11	Médias História 10, 11(EP)	10,3	Médias História "Comecei com 12 e estou a acabar com 13." (EP)	12,7	Médias História Este período tive 15(EP)	13,3	Médias História "Tive 15 no 10º, 15 no 11º, 15 ou 16, não me lembro bem. E este período tive 17" (EP)	15,3	Médias História "acho que é 16" (EP)	15,7	1 aluno com médias gerais baixas; 3 razoáveis; 1 com médias boas
slnte	Gosta do ambiente de escola; repetiu 1 vez; noção correcta das médias		Gosta do ambiente de escola; repetiu 1 vez; noção correcta das médias		Acha o ambiente de escola razoável; nunca repetiu; noção correcta das médias		Acha o ambiente de escola mau; repetiu 1 vez; não tem uma noção muito correcta das médias		Acha o ambiente de escola razoável; nunca repetiu; noção correcta das médias		Acha o ambiente de escola razoável; repetiu 1 vez; noção correcta das médias		2 alunos com médias a História baixas, 2 razoáveis e 2 bons

Estratégias de aprendizagem/estudo

	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	Síntese
Empe- nho na aula	Empenho nos trabalhos, Pedir ajuda: Nas aulas (...). É mais fácil falar nas aulas, as ideias saem melhor (ET)	Empenho nos trabalhos: "ia estudar melhor depois em casa" (EP).Com a stora (...)esforçar.(EP)	Empenho nos trabalhos; Na aula ... preciso (ET).	Empenho nos trabalhos; Atenção/concentração: A stora ...aulas. (ET).	Empenho nos trabalhos; nas aulas ... fontes. (EP)	Empenho nos trabalhos; é a minha disciplina favorita....História (EP)	Todos os alunos são empenhados nos trabalhos
Atenção /concen- tração			coisas que nós em grupo dizíamos quando..., lembro-me dessas ideias (EE).	Estava... trabalhos. Mas eu não estudava muito. (EE).	Gosto de analisar fontes ... desempenho (ET)	Atenção Tenho muita atenção (...) dúvidas. (ET).	Três dos alunos referem que a atenção era um facto fundamental para o estudo
o que não gostam		A pior parte era ler (...) em voz alta (EP)	trabalhar fontes quando a matéria é mais pesada (EP)	não gosto de estudar em casa (EE). antipatizava [com] os tpc's. .(EE)			Ler, analisar fontes extensas, estudar em casa e fazer TPC
Esclarecer dúvidas:			se a gente tiver dúvidas ela tira." (EP).			Tenho muita atenção (...) dúvidas. (ET).	
Uso do Feedback:	Testes usados formativamente: a professora (...) assim (EP) ter em atenção nos trabalhos individuais de pares /grupo "nos trabalhos (...)coisa. (EP)	Testes usados formativamente: eu fazia ... melhorar, ter em atenção nos trabalhos individuais de pares /grupo nos trabalhos ...usei (EP)	ter em atenção nos trabalhos individuais de pares /grupo os trabalhos ser (...) (EP)	Testes usados formativamente: vou ver o que faltou (EP)	Testes usados formativamente: Depois...anotações. (EP) vê o feedback Como crítica para tentar melhorar (EP)	Testes usados formativamente: Via...em atenção (EP) ter em atenção nos trabalhos individuais de pares /grupo alterávamos sempre (EP)	Importância do feedback informativo; uso formativo dos testes
TPC	manda sempre trabalhos de casa para nos ajudar a perceber melhor a matéria, (EP).	Os ...importante para rever a matéria. (EP).	importante para trabalhar a matéria	Quando tenho tempo e estudo fica tudo mais fácil. Eu só faço os tpc's. Mas faço sempre. (ET).	Se não fossem os tpc's, não pegava nas coisas da escola. (ET) Não gostava de TPC's, nem de testes. (EP)	Faço... dúvidas. (ET); talvez seja muitos trabalhos de casa. É importante, não é que não goste, mas.... (EP)	Todos reconhecem o TPC como estratégia fundamental de estudo
Apontam entos resumos	Conforme ...antes do teste, começo a resumir. (ET).		Estudo...aprender pela escrita. (ET) Alguns [apontamentos] fiz de novo (...). ao escrever eu vou percebendo (EE)		Tenho feito resumos por causa do exame, mas não me dou bem com esquemas, em cima dos testes (ET)	Para História... Assim posso logo tirar as dúvidas com a stora. Vou trabalhando um pouco todos os dias (ET)	Alguns referem organizar resumos e apontamentos para consolidar a matéria

Preparação para o exame							
Trabalhar ao longo do ano	tivemos a trabalhar ao longo do ano e que sabíamos alguma coisa e que tínhamos fazer alguma coisa (EE)	Estudei ao longo do ano[para o exame] (EE)	Tendo (...) que não tinha conseguido (EE)	Trabalhei durante o ano todo. [para o exame](EE)	O trabalho desenvolvido ao longo do ano foi muito bom. Tudo aquilo que a stora estava a dizer [ao esclarecer as dúvidas] eu sabia. (EE)	Acho que trabalhei durante... testes. (EE) Havia pessoas que tinham que ir estudar de novo, mas eu não, por acaso, não (EE)	Todos reconhecem a importância do trabalho realizado ao longo do ano
Rever		Usar <i>feedback</i> para estudar para exame	utilizei (...) vanguardas (EE)	dei uma vista de olhos (EE)	simplesmente. (...) Foi só mesmo lembrar. (EE)	REVISÃO MENTAL: rever os livros ...o exame.	A maior parte fez revisões em maior ou menor extensão
Tempo de estudo antes do exame	como também não tive tempo para estudar [por estar a trabalhar], não me senti muito preparada para o exame. (EE)	Até foi aquele exame (...) mais importantes (EE)	não consegui ver as matérias todas da mesma forma. (...) [falta de tempo] pelo menos mais 2, 3 dias úteis (EE)	quase que eu nem estudei para o exame (...)Uma hora antes (EE)	Eu não precisei de estudar muito (risos) Uma manhã, v2 2 manhãs. Foi a de tirar as dúvidas na aula da stora e depois foi na manhã do exame. (EE)	Já tinha tudo feito para me preparar para os testes.Foi só reler já sabia as coisas, era mesmo só reler. (EE)	Houve muitas divergências no tempo consagrado ao estudo antes do exame

Resolução de tarefas												
		Ilda		Marisa		Rosemary		Matilde		Jorge		Síntese
O mais fácil	Tarefa	Questões de escolha múltipla "leio... certa" (ET)	acertou 4 em 10 questões de escolha múltipla: acertou em todos os conceitos que enunciou	Questões de escolha múltipla "conceitos saltam logo à vista"(ET)	acertou 8 em 10 questões de escolha múltipla: acertou em todos os conceitos que enunciou	Questões de res-posta estruturada e algumas de escolha múltipla "conceitos... responder"(ET)	acertou em todos os conceitos que enunciou não contextualizou a 1ª questão e devia ter mobilizado melhor os seus conhecimentos na 2ª	Questões de res-posta estruturada "Tenho ... diferente." (ET)	Realizou respostas completas, mobilizando conteúdos e competências	Questões de res-posta estruturada "não...escrever"(ET)	Não cruzou as fontes na 2ª resposta NOTA: o aluno estava adoeitado, começou a sentir-se gradual-mente mal disposto	2 alunas preferem resolver questões de escolha multi-pla e os outros de resposta estrutu-rada
O mais difícil	Tarefa	Questões de res-posta estruturada: identifica o que se pede, sublinha a fonte, mas não consegue organizar as ideias.	Centra-se nas informações da fonte e tem dificuldade em mobilizar conteúdos e e organizar o texto.	A linguagem das perguntas estruturadas e a gestão do tempo "parece-me... pergunta (ET)	Dificuldades de cruzamento de fontes e de caracterização e relação de factores históricos	A linguagem [na escolha múl-tipla] "devia ser mais directa" (ET)	acertou 5 em 10 questões de escolha múltipla: esforçou-se por encontrar a resposta dos que lhe pareceram mais difíceis	A linguagem [na escolha múl-tipla] "confunde-me (...) pare-cidas" (ET)	acertou 6 em 10 questões de escolha múltipla: não acertou em dois conceitos que enunciou	A linguagem [na escolha múl-tipla] "a interpretação...idênticas"(ET)	acertou 8 em 10 questões de escolha múltipla; não acertou num dos conceitos que enunciou	Linguagem como factor de dificult-ade para entender as questões e interfere na execu-ção: interfere

Estratégias de resolução							
	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	Síntese
Ler/Ver para compreender	leio os documentos sublinho o mais importante (ET) li os documentos todos (EE) a do mapa ...Eu reli. (EE)	Ler para entender as perguntas(EE)	depois ... tempo (ET) li várias vezes os documentos, lia para conseguir perceber (EE)	ler as fontes (ET) Perguntas de fácil compreensão (EE)	Ler as perguntas e as fontes (EE)	Não costumo ...nem as fontes nos testes. (ET) Alguma dificuldade em compreender as perguntas 1 e 2 II "tive ... melhor" (EE)	A Ilda e a Marisa insistem muito na leitura das questões e das fontes para as tentar perceber A Matilde e o Jorge bem
Sublinhar/ Seleccionar informação nas fontes	Conseguí tirar excertos do documento. (ET) sublinhei ...das fontes(EE)	Verfonte s aos pormenor (EP) Analisar [fontes] (EP)	tirei alguns tópicos dos documentos (...) comecei a pôr as ideias por partes (EE) E eu... 'calma, mas Maastricht, está aqui (...) onde é que está o resto...' (EE)	comecei a seleccionar a informação nas fontes para responder (ET).	É mais fácil para mim, analisar documentos (ET) Listar tópicos (ET).	Analisei e cruzei fontes "tive ... análises (EE) Trabalhamos ...as fontes(EP)	Recurso ao sublinhado nas fontes, aos tópicos e aos excertos para seleccionar inf
Mobilizar conhecimentos	Não me lembro de nada, estudei mas (...), não consigo juntar as informações e conteúdos. (ET). Os conceitos (...) tudo (ET).		lembro-me do que foi dito na aula (ET). "memória fotográfica" (EE)	veio tudo à memória (ET).	lembrar-me da matéria (ET).	falamos sempre destes conceitos nas aulas(ET). ir lembrando da matéria (ET).	Todos mobilizam bem a informação dos conceitos e noções fundamentais, trabalhados na aula
Relacionar	eu sei a matéria, eu estudei, mas depois relacionar tudo, não consigo (ET).		tentei relacionar (...) [usar] o que eu me lembrava do livro ou daquilo que a stora tinha dito e tentava enquadrar na resposta (EE)	coloquei os conceitos por perguntas... relacionar (EE)	lembrar-me da matéria, relacioná-la (ET). Relacionei com as fontes(EE)	Relacionar com as fontes(ET). "a prática ... documentos também é importante. (EP)	Relacionar fontes e matéria (a Ilda e a Marisa têm mais dif) Fundamentar ideias com as fontes desenvolver;
Organizar Escrever	encaixo consigo desenvolver (ET). fui escrevendo o que eu sabia. (EE)	Organizar ideias(EP)	elaborava a resposta (...)perceber(EE)	comecei a desenvolver (EE)	organizar as ideias; desenvolver (ET) organizar ... sabia. (EE)	organizar ao meu jeito. (ET). Organizei e escrevi (EE)	
Fundamentar com as fontes					fundamentar com as fontes (ET)		
Síntese	A Ilda tem dificuldade em mobilizar informação; lê para compreender, sublinha as fontes, relê e por vezes escreve. Problema de gerir o tempo.	O Rodrigo lê e analisa as fontes organiza a resposta. Problema de gerir o tempo.	A Marisa lê para compreender; relê; tira tópicos das fontes; mobiliza conhecimentos; relaciona; organiza e escreve. Problema de gerir o tempo.	Llê e selecciona informação das fontes; mobiliza conhecimentos e conceitos; relaciona; desenvolve. Problema de gerir o tempo.	A Matilde lê e analisa as fontes; lista tópicos; mobiliza conhecimentos; relaciona; organiza; desenvolve; fundamenta. Problema de gerir o tempo.	O Jorge lê e cruza as fontes; mobiliza conhecimentos; relaciona com as fontes; organiza. Problema de gerir o tempo.	

O Exame

	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge	Síntese
Comparação testes / exame	era mais fácil se os testes fossem com consulta do livro (ET); O exame ... coisa (EE) [competências] não eram muito difíceis as dos testes eram Um bocadinho [mais]. a ...de desen... (EE)	Porque ... pedia. (EE)	Eu acho .. eram feitos(EE)	Eu ...temas (EE)	Para o ...outro mundo (EE) [As competências] Muito ... para analisar (EE)	[É positivo] Fazer os testes como os exames (EP); Os testes ...fáceis (EE) [As competências] menos exigência que as dos testes	Concordância quanto à realização de testes como os exames
O mais fácil	1ª e 2ª do I Grupo 1ª "indicar as práticas do estalinismo" 2ª "só para falar dos valores"(EE)	4ª do I Grupo Questão de desenvolvimento (EE)	4ª do I Grupo "era uma das que [eu] tinha maior base" (EE)	I Grupo "muito fácil... fiquei com medo que houvesse rasteiras, era só falar da URSS, de Gorbachev... (EE)	Todo o exame: "perguntas (...) simples (EE)	I Grupo "Eu acho que eram perguntas de interpretação. Há documentos mais difíceis no livro." (EE)	Concordância quanto ao grau de facilidade da 1ª parte e quanto à dificuldade das 1ª e 2ª questões II parte, devido à semelhança
O mais difícil	4ª do I Grupo; 1ª e 2ª do II Grupo; "Pareceram-me muito iguais e eu não consegui distinguir." (EE) "não percebi... Não fiz nada da 4" (EE)	Fonte do II Grupo da UE Era um bocado longo e um bocado difícil, demorei uma hora ali. (EE)	2ª do I Grupo (EE) eu ...resposta 1ª e 2ª do II Grupo (EE)	1ª e 2ª do II Grupo; "a 1 e 2 são muito parecidas. Não entendi bem o que queriam. Respondi praticamente a mesma coisa (EE)	1ª I Grupo; só tive mais dificuldade na primeira (EE)	1ª e 2ª do II Grupo; "não se percebia muito bem o que elas queriam...eram parecidas uma com a outra. (...) eram traiçoeiras" (EE)	
Estimativa de resultados antes de ver os critérios	não vai sair daqui uma nota muito grande, porque eu não fiz esta que valia 50. Se eu fizesse um bocadinho se calhar ajudava. As outras valem 20, 30. Não valiam assim muito. Não sei... Para aí um 9. (EE)	9,10. (EE)	não consigo precisar. Porque é assim: da maneira como eu escrevi talvez desse para positiva, não digo que seja uma positiva alta, porque eu não me sentia preparada para ter uma nota alta. (EE)	[se fosse a professora] imaginava um 15, 14, 15. Porque eu fiz de acordo com o que faço nos testes (EE)	[se fosse a professora] Tinha 16. (EE) Porque eu consegui expor a matéria que sabia. Acho que era aquela matéria que eles queriam, a gente nunca sabe (...) 14. (EE) (EE)	o primeiro grupo valia 13 valores. Sou capaz de ter os 13/12, 11, menos que isso, acho que não. Agora o próximo (...) ... organizei, escrevi, escrevi Acho que (...) devo ter 16 ou 17, devido resposta do II grupo (EE)	As estimativas dos alunos não se alteraram muito, exceptuando a Ilda e o Jorge
Após ver crit c	Se calhar, não estava assim tão baixa como eu estava a pensar... talvez um 10, um 11(EE)	Continuo a achar o mesmo (EE)	eu acho que pelo menos passar, vou passar. Agora eu não consigo dar assim uma estimativa de nota. (EE)	Sim, no geral. Agora já troquei. Acho que teria tido melhor nota na 3 [II grupo] e na do documento 3 (EE)	Sim, não, 14 não gosto de sonhar muito alto Por aquilo que eu fiz acho que merecia um 16 ou um 17. (EE)	17 (EE) a primeira do II grupo (...) Falta qualquer coisa lá. Podiam alargar mais [os critérios de correcção]... (EE)	
Interferência dos avaliados	nem todos os stores vão avaliar como a stora avalia. Apesar dos stores terem que ter em atenção esses critérios (...) A stora está habituada a nós (...) se estamos a escrever aquilo e sabemos (...). Mas não é a stora que vai avaliar os nossos exames, são outras pessoas e são capazes de desvalorizar isso. São capazes de olhar para as nossas respostas e dizer 'olhe, não está aqui escrito, paciência, sai zero...' (EE)		se calhar se fosse a stora a corrigir sentia-me mais aliviada, porque (...) sei mais ou menos a maneira como corrige, (...) é uma pessoa que já está mais habituada à nossa escrita. Agora é uma pessoa que a gente não conhece (...), que não sabemos como é que ela vai corrigir, (...) não sei se vão entender aquilo que eu escrevi, não sei se vão entender a ligação. (...) Temos de ter mais cuidado com a escrita, também temos que fazer de maneira que consiga perceber(EE)	Toda a gente com quem eu falei estava muito segura, de que iam ter muito boa nota, mas eu tinha medo... (EE)	a gente nunca sabe: A matéria que eles pedem, e quem é que vai corrigir, se é aquilo que quer... (EE)	Se a stora me corrigisse o teste consideraria essa resposta que eu dei ao grupo II, por estar correcta e então poderia ter mais 2 valores. (EE)	Quase todos os alunos têm a noção da interferência dos correctores na avaliação
Interferência da Matéria Estado de espírito	pensava que ia sair a China e eu não sabia nada da China (...) pensava que iam sair as ditaduras, que eu sabia mais ou menos (EE) Bloqueios: Na História bloqueio – consigo entender as perguntas e as fontes, depois, não sei... depois só ando à volta da mesma coisa, sempre. (ET – Ilda)	Senti-me bem, não foi aquele choque. (...) Eu já estava à espera daquilo que ia sair. Vi logo o mapa político e aí ajudou um bocado (...) A mais difícil foi a União Europeia Foi a parte que eu estudei menos. Não estava à espera que saísse (EE)	Senti um alívio de não sair a matéria toda, por ter saído aquela matéria que eu estava à espera e por não ter saído aquela que eu tinha mais receio (EE) Nos primeiros 45 minutos (...)s é que me dá assim uma luzinha ao fundo do túnel. (EE - Marisa)	A União Europeia, porque eu não estudei e já tinha dado em Geografia e não tinha gostado da matéria. Tinha medo da última parte, do texto do Mário Soares. (EE)		Estava tranquilo (...) o último grupo, (...) acho não tem nada a ver com História. União Europeia é muito recente. Não faz sentido a gente dar isso em História. Dá-se em Geografia. (...) eu considero uma matéria sem interesse (EE)	A Ilda e a Marisa bloquearam inicialmente; O Rodrigo, a Rosemary e o Jorge sentiram peso da matéria
Gestão do tempo	pensei não vou perder tempo, vou passar à frente e depois no final, venho cá. Voltei, nada. (EE) pensei no que a stora disse, para a gente respirar fundo e pensar que a gente tivemos a trabalhar ao longo do ano e que sabíamos alguma coisa e que tínhamos fazer alguma coisa... para começarmos a analisar os documentos, vermos com atenção as perguntas (EE)	texto longo? O da EU Era um bocado longo e um bocado difícil, demorei uma hora ali.	não consegui encontrar ali uma maneira de relacionar com a resposta (EE) na [questão] do quadro de dados Faltava-me qualquer coisa (EE) essa parte não estudei muito, e quando eu vi o tempo, já tinha passado. (EE)			Não consegui dosear bem o tempo, porque enganei-me na primeira do II Grupo, era para a segunda e aí perdi logo uma data de tempo. Depois pus-me a pensar o que é que havia de fazer (EE)	O tempo revela-se um problema para todos os alunos
Se...	Se calhar [se voltasse atrás] tinha estudado mais (EE)	Se calhar mais empenho nas coisas e mais atento. Houve alturas do ano em que...	[se voltasse atrás] Provavelmente faria o mesmo (...) não mudaria muito. (EE)	Eu sempre achei que devia estudar mais (EE)	Devia ter estudado (EE)	E se fosse possível voltar ao 10º ano? Acho que cresci um bocado e ia estudar mais. Ia aplicar-me. (EE)	

Ilda - E foi no final do ano que eu comecei a ter apoio e... viu-se a diferença. Ajudou bastante a compreender os documentos, a fazer as respostas. Porque eu só ficava pelos documentos e não desenvolvia as respostas e mais nada. Não fazia mais nada. Agora não. (EE)

1ª parte da tarefa – Questões de escolha múltipla – compreensão conceptual

Identificar conceitos

Módulo 7

soviète
ditadura do proletariado
centralismo democrático
comunismo
marxismo -leninismo

opção correcta - c)

a)

a)

c)

a)

Conceitos certos no módulo 7

Módulo 8

guerra fria
social-democracia
democracia cristã
sociedade de consumo
democracia popular

c)

a)

a)

a)

b)

Conceitos certos no módulo 8

TOTAL de respostas certas em 10

	Ilda	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge
	v	v	v	v	v
	v	v	v	x	v
	x	v	x	v	v
	x	X	x	x	x
	v	v	x	x	v
	3	4	2	2	4
	v	v	v	v	v
	x	x	x	v	v
	x	v	x	x	v
	x	v	v	v	v
	x	v	v	v	x
	1	4	3	4	4
	4	8	5	6	8

As expressões a itálico são da fonte; as outras são os conhecimentos que deveriam ser mobilizados

Questão 1 Apresentação das razões que motivaram a cisão

Situar cronológica e espacialmente acontecimentos, contextualizando-os

1949 quis dizer o ponto máximo numa frente unida contra o «Estado Novo».

ano da campanha de Norton de Matos

Identificar a relevância da acção de indivíduos

Desagregação da oposição –

desentendimento quanto a candidatos

Situa, caracteriza e relaciona factores condicionantes da realidade histórica

“Não tardou que os seus componentes, comunistas, socialistas, moderados, velhos democráticos, levassem as disputas internas ao ponto da cisão”

Comunistas – queriam uma revolução

– defendem a ditadura do proletariado, colectivização de meios de produção, sociedade sem classes

18-19-20

Ficha sumativa	Tarefa	Ficha sumativa	Ficha sumativa	Tarefa	Ficha sumativa	Tarefa	Ficha sumativa	Tarefa	Ficha sumativa	Tarefa
Ilda	Ilda	Rodrigo	Marisa	Marisa	Rosemary	Rosemary	Matilde	Matilde	Jorge	Jorge
		I	b		I		I	b	b	b
								I	v	
		v	v	v	v	v	v	v	v	v
		b	b	B	b	b	b	b	b	b
					v	v	v	v		I
					v		v	v		

e social democracia

Total - 20

Total - 25

[illegible]

Resultados no EXAME NACIONAL

Correcção feita pela investigadora enquanto professora
(as cotações a rosa correspondem às obtidas em exame nacional)

	Ilda	Rodrigo	Marisa	Rosemary	Matilde	Jorge
Questão 1 - 3 práticas 18-19-20						
Controlo do aparelho partidário / partido único			v	v	v	
d1				b	b	
campanhas de depuração / purgas		v		v		v
d 1 2		b		b		b
trabalhos forçados		v	l	v	v	v
d 2		b	b	b	b	b
repressão policial / repressão	v		v	v	v	v
d 1 2	b		b	b	b	b
deportações		l				
d 2		l				
Aspecto correcto mas não incluído - imperialismo	v		v	v		v
Intercalar 14-15-16						
2 práticas c interpretação inc d 10-11-12						
Intercalar 6-7-8						
Apr générica alg aspectos, inc. expl 2-3-4						
Terminologia esp. a b c	a	b	b	c	c	c
Comunic escr Nível 1a 2 b 3 c	a	b	b	c	c	c
Cotação proposta pela professora	7	16	16	20	20	20
Cotação em EXAME	3	18	16	20	12	20
Questão 2 - 3 razões 27-29-30						
Dados doc: aumento significativo qtds produzidas	v	v	v	v	v	v
qs triplo petróleo		v	l	v	v	
mais quadr carvão, ferro, gusa e aço		v	l	v	l	v
qs 10 vzs mais electricidade		v	l	v	v	v
Razões: aproveitamento de recursos nat				v		
investimento de base em infra-estruturas						
desenv prioritário ind pesada		v		v	v	v
estatização economia						v
planificação centralizada/planos quinq		v		v		v
Intercalar 21-23-24						
2 razões c interpretação inc d 15-17-18						
Intercalar 9-11-12						
Apr générica alg aspectos, inc. expl 3-5-6						
						at86
Terminologia esp. a b c		c	b	c	c	c
Comunic escr Nível 1a 2 b 3 c		c	b	c	c	c
Cotação proposta pela professora	0	24	5	30	12	24
Cotação em EXAME	0	18	5	30	6	24
Questão 3 - 3 razões 27-29-30						
retirada mísseis Sov Cuba	l	v	v	v		v
d 4		b	b	b		b
abandono pol. exp. por parte URSS			v		v	m
d 4	b		b		b	b
colab et gov URSS e EUA fim cor arm/ prsvar paz	v	v	v	l	v	v
d 4	b	b	b	l	b	b
contr armas nucl estrat, assegurar equilibrio mund			v	v	v	v
d 4			b	b	b	b
Intercalar 21-23-24						
2 obj c interpretação inc d 15-17-18						
Intercalar 9-11-12						
Apr générica alg aspectos, inc. expl 3-5-6						
Terminologia esp. a b c	b	c	c	c	c	c
Comunic escr Nível 1a 2 b 3 c	b	c	c	c	c	c

Cotação proposta pela professora	11	18	30	24	30	24
Cotação em EXAME	6	18	30	24	30	18
Questão 4- 3 asp p tópico 45-48-50						
A - Estrat. político-militares domínio		v			v	l
controlo Partido e Estado soviético					v	v
d 1 2 1* luta ct o imp			1*		b 1*	b 1*
criação Kominform p enquadr activ PC's aliados						v
formação Pacto Varsóvia		v	v	v	v	v
d 5			5	5	5	
intervenção armada Hungria (56) e Checosl (68)						
estab acordos coop mi c v países e obt fac nav ar		v		v		v
d 5				5		5
pol armanentista, destaque nuclear e espaço		v	l	l	v	l
d 4						4
B - Evol. áreas de influência URSS		v	v	v	v	l
criação zonas infl Europa de Leste, 1945			v	v	l	v
d 5			5	5	5	5
apoio exp comunismo Ásia		v	l	v	l	
d 5		5	5	5		5
exp ideol com América, fim 50's (Cuba e mov revol)		v	l	v		l
d 4 e 5		5	4	5		45
apoio mov indep África acentuado era Brejnev				v	l	v
d 5				5		5
C - base econ do poder URSS		v	v	v	v	
transf URSS em gd potência ind/ ind pesada		l	l		v	v
d 3			3		3	3
criação COMECON como resp Plano Marshall						
imposição modelos econ dir central países sob infl					l	
contr sov prod e distrib mat-pr e energia, ind Aliad					l	
Intercalar 35-38-40						
2 dos 3 tópicos ou 2 de cd tópico 25-28-30						
Intercalar 15-18-20						
Apr générica alg aspectos, inc. expl 5-8-10						
Terminologia esp. a b c		c	c	c	c	c
Comunic escr Nível 1a 2 b 3 c		c	c	c	c	c
Cotação proposta pela professora	0	30	20	30	40	40
Cotação em EXAME	0	30	20	30	30	30
II GRUPO						
Questão 1 - 3 razões 18-19-20						
inexistência regime democrático pluralista			v	v	v	v
d1			b	b	b	b
desrespeito lib indiv e direitos hum, Port até 1974		l		v	v	
d 1		b		b	b	
distanciam face mod soc europeu / Est –Provid						
d1						
desrespeito pelo direito à autodetermin povos						
d 1						
manutenção guerra colonial África				v	v	
d1				b	b	
atraso econ	vb		vb			vb
Intercalar 14-15-16						
2 razões c interpretação inc d 10-11-12						
Intercalar 6-7-8						
Apr générica alg aspectos, inc. expl 2-3-4						
Terminologia esp. A b c	c	c	c	c	b	c
Comunic escr Nível 1ª 2 b 3 c	c	c	c	c	c	c
Cotação proposta pela professora	4	4	8	20	19	12
Cotação em EXAME	4	4	4	20	19	12

Questão 2 - 3 aspectos 18-19-20

aprofundam democr conq com 25 Abril

d1

consolid estab pol-mil e fim ameaças totalitárias

d 1

apoio desenv Port, atraso em rel CEE apoios financ

d 1

transformação mentalidades

d 1

abertura cult e humana

d 1

Intercalar 14-15-16

2 aspectos c interpretação inc d 10-11-12

Intercalar 6-7-8

Apr générica alg aspectos, inc. expl 2-3-4

Terminologia esp. a b c	C	C	C	C	C	C
Comunic escr Nível 1a 2 b 3 c	c	c	c	c	c	c
Cotação proposta pela professora	20	8	20	20	20	20
Cotação em EXAME	20	8	20	20	20	20

Questão 3 - 3 aspectos 27-29-30

instituição União Europeia

d 1

União Econ e Monetária

d 1

cidadania europeia

d 1

reforço coesão econ e social

d 1

PESC Pol Ext Seg Comum Justiça Ass Int

Intercalar 21-23-24

2 asp c interpretação inc d 15-17-18

Intercalar 9-11-12

Apr générica alg aspectos, inc. expl 3-5-6

Terminologia esp. a b c	C	a	C	C	C
Comunic escr Nível 1a 2 b 3 c	c	a	c	c	c
Cotação proposta pela professora	0	6	3	24	18
Cotação em EXAME	0	6	3	24	18

Cotação proposta pela professora: TOTAL 42 106 102 168 159 158

Cotação em EXAME - TOTAL 33 102 98 168 135 136

Os alunos Rosemary e Rodrigo pertenciam à mesma pauta, enquanto os outros pertenciam a outra pauta, logo foram vistos por correctores diferentes, o que é visível quando se faz a análise dos exames.